



FACULDADE DE DESPORTO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

# **Relatório de Estágio Profissional**

O processo de desenvolvimento da identidade profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário ao abrigo do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.

**Orientadora:** Professora Doutora Paula Silva

**Ricardo Miguel Mota Teixeira**  
**Porto, dezembro de 2015**

### **Ficha de Catalogação**

Teixeira, R. (2015). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: R. Teixeira  
Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à  
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA,  
ENSINO-APRENDIZAGEM, IDENTIDADE PROFISSIONAL, REFLEXÃO

**Aos meus Pais. A ti, Cláudia**  
**Por tudo o que fizeram por mim ao longo desta etapa**



## **AGRADECIMENTOS**

PROFESSORA ORIENTADORA, obrigado pelas palavras sábias, pela partilha de conhecimentos que foram fundamentais para o meu crescimento profissional. OBRIGADA POR TUDO!

PROFESSOR COOPERANTE, obrigada pelo enorme esforço realizado ao longo do ano de forma a dar resposta a todas as minhas dificuldades e dúvidas. OBRIGADA POR TUDO!

PAI, obrigado por estares sempre ao meu lado e por teres acreditado em mim. As tuas palavras de incentivo incitaram efeito em mim. Serás sempre o meu exemplo! OBRIGADA POR TUDO!

MÃE, obrigado por teres sido como és quando eu menos merecia, nos momentos de mau humor tiveste sempre lá. És a minha guerreira! OBRIGADA POR TUDO!

CLÁUDIA, obrigado pela compreensão nas minhas repentinas mudanças de humor ao longo desta etapa. Pela ajuda na construção do caminho até então, pela paciência, pelos “abre olhos” e inspiração. És peça essencial! OBRIGADA POR TUDO!

NÚCLEO DE ESTÁGIO obrigado pela paciência que tiveram comigo ao longo deste ano, sem vocês seria tudo mais difícil. OBRIGADA POR TUDO!

AMIGOS DA FACULDADE, obrigado por terem sido aqueles amigos, que mesmo longe estavam sempre lá. OBRIGADA POR TUDO!

**SEM VOCÊS TUDO SERIA MAIS DÍFICIL...  
OBRIGADA DE CORAÇÃO!**



# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	v
ÍNDICE GERAL .....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	ix
ÍNDICE DE QUADROS .....	xi
ÍNDICE DE ANEXOS .....	xiii
RESUMO .....	xv
ABSTRACT .....	xvii
ABREVIATURAS.....	xix
1. INTRODUÇÃO .....	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL .....	7
2.1. Identificação do Estagiário .....	9
2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional.....	11
2.3. Entendimento do estágio profissional .....	12
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA INSTITUCIONAL .....	17
Contexto legal, institucional e funcional do estágio profissional.....	19
3.1 Contexto legal.....	19
3.2 Contexto institucional.....	20
3.3 Contexto funcional .....	21
3.3.1 A Escola como Instituição.....	21
3.3.2. Caracterização da Escola Secundária de Ermesinde.....	21
3.3.2.1. Pessoal Docente.....	23
3.3.2.2. Pessoal Não Docente .....	23
3.3.2.3. Caracterização Funcional da Escola .....	23
3.3.2.4. Roulement .....	25
3.3.2.5. O Grupo de Educação Física da Escola Secundária de Ermesinde, o Núcleo de Estágio, o Professor Cooperante e a Professora Orientadora .....	25
3.3.2.6. A minha turma.....	27
3.3.2.7. A Turma Partilhada .....	29
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	31
4.1. Conceção do ensino e da aprendizagem .....	33
4.2. Área 1- Organização e gestão do ensino e da aprendizagem .....	34
4.2.1. A Prática .....	37
4.2.1.1 Organização .....	37
4.2.1.2 Modelo e Estrutura de Conhecimento .....	38
4.2.1.3 Planos de aula .....	39
4.2.1.4 Feedback Pedagógico .....	39
4.2.1.5 Avaliação .....	42
4.2.1.6 Reflexões.....	43
4.3. Participação na escola e relação com a comunidade.....	46
4.3.1. 1ª Aula apresentação.....	46
4.3.2. Direção de turma .....	47
4.3.3. Colaboração nas atividades promovidas pelo grupo de Educação Física.....	48
4.4. Desenvolvimento Profissional .....	49

5. ESTUDO:TEMPO DE ESPERA DOS ALUNOS PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE/TAREFA .....	51
5.1. Resumo .....	53
5.2. Objetivo do Estudo .....	55
5.2.1 Objetivo geral.....	55
5.2.2 Objetivo específico .....	55
5.3. Metodologia e Material.....	56
5.3.1 Instrumento.....	56
5.3.2 Caracterização da Amostra.....	56
5.3.3 Procedimentos da metodologia e recolha de dados.....	56
5.3.4 Análise estatística .....	57
5.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	57
5.5. Conclusão.....	59
6. CONCLUSÃO.....	61
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	65
8. ANEXOS .....	71



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Organograma da ESE.....	24
Figura 2- Constituição e distribuição das idades dos alunos da turma de 12º ano...	27
Figura 3- Prática desportiva extracurricular e respetivas modalidades dos alunos da turma de 12º ano.....	28
Figura 4- Constituição e distribuição das idades dos alunos da turma de 6º ano. ...	29
Figura 5- TE para a realização de atividades/tarefas despendido entre alunos do 2º ciclo do ensino básico e secundário no decorrer das respetivas aulas.....	58



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Comparação do TE para a realização de atividades/tarefas entre alunos de diferentes anos de escolaridade.....	58
---	----



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Plano de Aula.....	73
Anexo 2- Avaliação Diagnóstica.....	75
Anexo 3- Avaliação Sumativa.....	77
Anexo 4- Critérios de Avaliação .....	83
Anexo 5- Grelha de registo- Student Time Expenditure.....	85



## RESUMO

O Relatório de Estágio apresenta-se como o espelho das vivências, aventuras, experiências e aprendizagens acumuladas, assumindo um papel importante na formação do estudante-estagiário ao longo do Estágio Profissional. Permite, num contexto real, a transformação e colocação em prática, dos conhecimentos adquiridos até ao momento. O estágio retratado no presente documento encontra-se inserido na disciplina Estágio Profissional do segundo ano do segundo Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em ensino de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este decorreu na Escola Secundária de Ermesinde, num núcleo de estágio constituído por quatro estudantes- estagiários, sob a orientação do professor cooperante e da professora orientadora. O presente relatório encontra-se dividido em cinco grandes capítulos: referentes à *“Introdução”*, *“Enquadramento Pessoal”*, *“Enquadramento da Prática Institucional”*, *“Realização da Prática Profissional”* e *“Estudo: Tempo de espera dos alunos para a realização da atividade/tarefa”*. Os quatro primeiros capítulos retratam os momentos chave da minha formação profissional ao longo deste ano curricular, incorporando uma análise reflexiva da sua contribuição para a minha identidade profissional. Em último surge o capítulo respeitante ao estudo realizado, que permitiu aumentar o meu conhecimento acerca dos tempos de espera para a realização de atividades/tarefas entre alunos de diferentes anos de escolaridade. Além disso, ao longo destas páginas estão também descritos a mistura de sentimentos: alegria, tristeza, ansiedade, medo que foram vivenciados neste presente ano letivo. Foram vários os momentos de partilha, de coesão em grupo, de esclarecimento de dúvidas, de incertezas existentes que influenciaram de certa forma a minha atuação enquanto estudante-estagiário, contribuindo assim para o crescimento do meu desenvolvimento profissional.

**PALAVRAS-CHAVES:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, IDENTIDADE PROFISSIONAL, REFLEXÃO





# ABSTRACT

The teaching practice report is presented as the mirror of the experiences, adventures, and accumulated learning, assuming an important role in formation the intern during teaching practice. Allows, in a real context, the transformation and putting into practice the knowledge acquired so far. The teaching practice depicted in this document is inserted in the Professional Internship course of the second year of the second cycle of studies leading to the Master's Degree in Teaching Physical Education of the Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. This took place in the Secondary School of Ermesinde, a core stage comprising four inters under the guidance of cooperative teacher and training teacher. This report is divided into five main chapters: refers to the "Introduction," "Personal Context ", "Institutional Practice Context ", "Professional Practice Realization " and "Study: Students waiting time for carrying out the activity". The first four chapters depict the key moments of my professional formation throughout this academic year, incorporating a reflective analysis of their contribution to my professional identity. At last there is the chapter concerning the study, which increased my knowledge about the waiting times for carrying out activities between students from different school years. In addition, throughout these pages there is also described the mixture of feelings: joy, sadness, anxiety, fear that were experienced at the present school year. There were several moments of sharing, group cohesion, clarification of doubts, of uncertainties that influenced somehow my role as intern, thus contributing to the growth of my professional development.

**KEYWORDS:** TEACHING PRACTICE, PHYSICAL EDUCATION, EDUCATION-LEARNING, PROFESSIONAL IDENTITY, REFLECTION



# **ABREVIATURAS**

**EF-** Educação Física

**EP-**Estágio Profissional

**ESE-** Escola Secundária de Ermesinde

**FADEUP-**Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

**FP-** Feedback Pedagógico

**MEC-** Modelo e Estrutura de Conhecimento

**NE-** Núcleo de estágio

**PC-** Professor Cooperante

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

**PO-** Professora Orientadora

**QND-** Quadro Nacional de Docentes

**RE-** Relatório de Estágio

**STE-** Student Time Expenditure

**TE-** Tempo de Espera



# 1. INTRODUÇÃO

---



*“Se encontrares um caminho sem obstáculos, ele provavelmente não te leva a lugar nenhum.”*

(Frank Clark)

O presente documento corresponde ao Relatório de Estágio (RE) redigido no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional (EP) do segundo ciclo de estudos, conducente à obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP decorreu na Escola Secundária de Ermesinde (ESE) situada na cidade de Ermesinde, distrito do Porto, num núcleo de estágio (NE), composto por quatro estudantes-estagiários supervisionados pelo professor cooperante (PC) e pela professora orientadora (PO).

O estágio apresenta-se como um processo de construção profissional, na qual o estudante-estagiário deve assumir um compromisso tanto com o método de ensino como com o contexto que configura a comunidade educativa, dando-lhe um sentido próprio e pessoal. Segundo Cunha (2008) o professor depara-se na sua prática pedagógica com acontecimentos, complexos instáveis e únicos que se guiam de acordo com a especificidade dos locais, dos agentes interventivos e das culturas.

Enquanto docente, é necessário a existência de uma constante adaptação com o intuito de responder adequadamente às diversidades encontradas, já que cada pessoa tem a sua própria forma de ser, estar e pensar.

Assim, este estágio possibilitou o desenvolvimento de destrezas de ação dada à complexidade da atividade enquanto professor. Reconfigurar a ação do professor, adaptar em função do contexto e renovar processos foram três grandes linhas de atuação deste ano de estágio.

Tal como é mencionado por Cunha (2008, p.74), “esta diversidade e complexidade exige do professor um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas, impondo-os necessariamente a um professor reflexivo.” Assim a necessidade que o professor tem de dar repostas aos obstáculos encontrados faz com que a reflexão constante sobre a sua ação como forma de encontrar respostas para os distintos cenários encontrados, constitua uma preocupação diária e persistente.

## INTRODUÇÃO

Se por um lado, é através da reflexão que o professor toma consciencialização crítica da sua própria ação, por outro lado é através do estudo que o professor adquire conhecimentos de forma a permitir sustentar essa mesma reflexão.

De forma a dar resposta à tão árdua tarefa de ser professor é necessário a existência de uma força de vontade tal, que nos permita encontrar caminho quando já não vemos saída. Como é referido por Rolim (2013, p.60) “dedicação, humildade, envolvimento, entusiasmo, disponibilidade, fascínio, paixão, entre outros, são alguns dos principais ingredientes do cocktail inspirador que qualquer candidato a docente deve beber todos os dias para se fortificar e renovar a esperança na escola e no país”. Todas estas características fundamentais fazem parte integrante de todo um caminho percorrido, contribuindo para o bom desempenho profissional do docente.

Desta forma o presente relatório relata todo o trajeto percorrido ao longo deste ano letivo, a minha envolvimento enquanto estudante-estagiário na escola e sobretudo o contacto direto com turmas de diferentes anos de escolaridade (6º ano e 12º ano). Foi principalmente em torno da turma de 12º ano de escolaridade que a minha prática pedagógica se realizou, permitindo o meu desenvolvimento profissional e consequentemente a construção da minha identidade profissional. Tal como é referido por Batista e Queirós (2013) a prática de ensino oferece-nos a nós, futuros professores, a oportunidade de nos imermos na cultura escolar nas suas distintas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que influenciam o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica.

Assim, em modo de reflexão sobre este longo percurso, o presente RE apresenta os momentos mais marcantes em contexto escolar, não só do ponto de vista profissional, mas também pessoal.

De forma a conseguir representar em papel tudo o que fora vivido ao longo deste ano, procedeu-se à estruturação do RE segundo uma divisão em cinco grandes capítulos: 1- Introdução- na qual é apresentada uma caracterização geral do EP, bem como a finalidade e estrutura do RE; 2- Enquadramento Pessoal- onde é exibida uma ligação entre o passado e o presente, descrevendo as vivências passadas e o modo como estas se refletem nos dias de hoje, mais concretamente na realização da minha prática pedagógica; 3- Enquadramento da Prática Institucional- faz-se referência ao contexto em que se realizou a prática pedagógica e toda a envolvimento circundante à atuação enquanto estudante-estagiário; 4- Realização da Prática Profissional- expressa maioritariamente os momentos fulcrais ocorridos ao longo deste ano, enumerando as dificuldades sentidas e estratégias



usadas para as colmatar. Por último surge o capítulo referente ao “Estudo: Tempo de espera dos alunos para a realização da atividade/tarefa” realizado com alunos de diferentes anos de escolaridade das turmas atribuídas aos estudantes estagiários do meu NE. Este estudo centra-se na comparação de diferentes tempos de espera para a realização da atividade/tarefa obtidos através da aplicação do instrumento *student time expenditure*.

Em suma, este relatório traduz todo o empenho e dedicação ao longo de um ano, onde procurei sempre responder de forma positiva a todos os desafios que surgiam.



## **2. ENQUADRAMENTO PESSOAL**

---



*“Os professores são os mais afortunados e bem-aventurados, entre todos aqueles que trabalham. É-lhes dado o privilégio de fazer renascer a vida a cada dia, semeando novas perguntas e respostas, novas metas e horizontes. Constroem edifícios que perdurarão para sempre, porque a sua construção usa o cimento da entrega, da verdade e do amor”.*

Bento (2008, p.48)

### **2.1. Identificação do Estagiário**

Desde bem cedo sempre estive inteiramente relacionado com o desporto, uma vez que desde os 5 anos fui praticante de Natação. Estabeleci contacto com outras modalidades como o Basquetebol e o Futebol, mas a Natação fora a atividade desportiva que de certo modo, me fez despertar o tal “bichinho” que existe dentro de nós para a sua prática.

No entanto, com o avançar do tempo, bem como através das vitórias e derrotas ocorridas, deparei-me que talvez a natação não seria o melhor caminho a seguir. Posto isto, decidi enveredar por uma outra modalidade, ainda que seja uma atividade desportiva associada à natação - o Pólo Aquático. Posso mesmo afirmar que enquanto atleta de Pólo Aquático, cresci como cidadão, atleta, mas de certo modo colhi também ensinamentos para um futuro enquanto professor de Educação Física (EF).

Com o Pólo Aquático conquistei vários títulos regionais e nacionais, participei em seleções regionais e nacionais, apuramentos para o campeonato da europa, torneios internacionais e um grande número de experiências estabelecidas com culturas tão diferentes das minhas.

Toda a dedicação, todo o esforço e todos os sentimentos vividos ao longo desta prática desportiva tornaram-se de certo modo tão únicos para mim que seria bastante difícil descrevê-los por completo em meras palavras.

Relativamente aos meus desejos e objetivos, posso afirmar que um destes passaria por executar funções na área do treino desportivo, uma vez que, durante estes anos enquanto praticante de Pólo Aquático, fui orientado por um treinador exemplar, demonstrado sempre brio profissional, tornando-se para mim uma grande referência, não só a nível profissional, mas também a nível pessoal. Ora, tal fato, despertara em mim grande interesse em executar futuramente funções numa área como o treino desportivo. Seria deste modo para mim uma honra que os meus atletas/alunos me considerassem exemplo a seguir, continuando assim ligados às

## ENQUADRAMENTO PESSOAL

atividades desportivas, dado que estas também se apresentam relevantes para o seu bem-estar físico e psicológico.

Assim sendo, há dois anos abracei um projeto nesta mesma área, ficando a cargo da orientação da equipa de juniores masculinos do Lousada Séc. XXI, da qual me orgulho enquanto treinador.

Quanto a nível profissional, sempre me apercebi que o Desporto seria a minha área de eleição, sendo inicialmente as opções dentro desta vertente bastantes variadas: treinador, professor e investigador no campo das atividades desportivas. Todavia, a minha preferência com o passar do tempo recaiu sobre o exercício de professor/treinador.

O caminho percorrido até então, principalmente no que respeita à vida académica passou por momentos de extrema importância, que marcaram não só a minha vida pessoal como profissional. Em relação à formação académica realizei a respetiva licenciatura, durante três anos na área EF e Desporto no Instituto Universitário da Maia- ISMAI.

Desses tempos, relembro os obstáculos que ultrapassei e as experiências bastante positivas que vivi, mas que me fizeram evoluir a todos os níveis.

Completada a Licenciatura, seguiu-se o Mestrado. Candidatei-me então ao Mestrado de Ensino da Educação Física na FADEUP, encontrando-me no presente momento no 2º ano desse mesmo ciclo de estudos como estudante estagiário na ESE.

Face a tudo isto, é possível afirmar que a vida de professor é uma história em constante modificação/construção. A cada dia, o professor cresce, e a sua identidade pessoal e profissional vai-se modulando de acordo com as vivências diárias em contexto escolar. O envolvimento do professor na comunidade escolar, a interação com os alunos e com os restantes docentes permite que ocorra uma aquisição de novas aprendizagens. Desta forma, a formação inicial do professor não fecha após o seu término, permanecendo em constante desenvolvimento, muito em parte devido às diferentes experiências vivenciadas a cada dia.

Para além disso, é importante referir que enquanto professores não nos é possível separar o “eu profissional” do “eu pessoal”. A nossa identidade não é nem pode ser considerada um produto adquirido, esta pode sofrer modificações com experiências vividas, apresentando-se como um processo de continuidade e ruturas. De acordo com o que já fora referenciado por Dubar (1997, p.136) “a identidade profissional é algo “instável e provisório, individual e coletiva, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”. A construção da nossa

identidade profissional está diretamente relacionada com a nossa história pessoal e profissional. O modo como instruímos enquanto desempenhamos o papel de docentes está inteiramente ligado àquilo que somos enquanto cidadãos do mundo. Cunha (cit. por Lima *et al.*, 2014) afirma que a identidade do professor começa a ser construída desde cedo através de inúmeras referências. A sua história familiar, a sua trajetória escolar e académica, a convivência com o ambiente de trabalho são algumas das referências que interferem na identidade do professor.

É através das diversas experiências vivenciadas ao longo do percurso profissional que os nossos conhecimentos são adquiridos e sobretudo consolidados, reforçando assim a ideia reportada por Dominicé (cit. por Nóvoa, 1992, p.25), “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do percurso de vida.”

Desta forma, a valorização de todas as experiências vivenciadas ao longo dos tempos deverá ser sempre tomada em conta uma vez que tais fatos intervêm ativamente na nossa vida contribuindo não só para o crescimento pessoal como profissional. Para além de permitirem uma melhoria no desempenho das nossas funções. Segundo Bento (2008, p.41) “sou professor e tenho imenso orgulho nisso. Por pertencer ao número daqueles que se empenham em realizar a possibilidade de fazer o Homem, de sagrar de Humanidade todos e cada um, para darmos um nível aceitável à nossa imperfeita perfeição”.

### **2.2. Expectativas em relação ao estágio profissional**

Estágio! Aquele ano ansiado por grande parte dos estudantes da nossa “casa”, onde as expectativas são muitas e as inseguranças também. Olhamos para trás e pensamos, será que sou capaz? Será que tudo o que aprendi é suficiente?

Espero acima de tudo ter conseguido corresponder às expectativas, contanto para tal com o apoio do PC e da PO. Para além disso, pretendia desempenhar as minhas tarefas de forma assertiva, aumentar o meu conhecimento no que respeita à prática desportiva bem como aplicar tudo aquilo que fora aprendendo e conhecendo ao longo destes anos transatos.

Estou ciente de que todas as experiências desportivas vivenciadas até então, para além de permitirem que o gosto pela prática desportiva fosse aumentando cada vez mais, me possibilitassem enquanto estudante-estagiário, que a abordagem das diferentes modalidades fosse conseguida mais facilmente.

## ENQUADRAMENTO PESSOAL

A vontade de ensinar e de transmitir conhecimentos é grande, uma vez que o elevado gosto e fascínio pelo desporto é também um dos aspetos que me caracteriza. É para mim um desafio não só perceber o que atrai os alunos mas também contagiá-los, motivá-los para a prática desportiva. Fazer com que tais atividades sejam parte do seu processo de ensino aprendizagem, do crescimento pessoal e profissional, tornando-os de certo modo desportivamente mais cultos, mais ativos e mais competentes.

Para além disso, estava crente de que todas as aprendizagens que adquirisse com os meus alunos me permitiriam esclarecer os conhecimentos anteriormente adquiridos, traduzindo-se desta forma numa evolução na minha formação. Mas também tinha a expectativa de fazer com que os meus ensinamentos os marcassem de uma forma bastante positiva.

Relativamente ao grupo de EF, desejava manter uma boa relação de trabalho com os meus colegas, sendo que o primeiro contato fora positivo, demonstrando ser um grupo empenhado e organizado, pretendendo sempre o melhor para os seus alunos.

Em relação ao NE, apresentamo-nos como um grupo trabalhador, definindo entre nós uma dinâmica de cooperação e de entreaajuda que nos facilitaria certamente o trabalho ao longo do ano. Para além disso é importante, reconhecermos que a orientação, a par da supervisão, é algo fundamental num ano em que nos sentimos “perdidos”. Necessitávamos assim, de alguém que nos guiasse, que nos orientasse e que nos ajudasse a percorrer o melhor caminho até à conclusão do presente ciclo de estudos.

*“Vivo sempre no presente. O Futuro, não o conheço. O passado, já não o tenho.”*

(Fernando Pessoa)

### **2.3. Entendimento do estágio profissional**

O EP é uma oportunidade única de aplicar, recordar e pôr à prova e em prática os conhecimentos adquiridos no 1º ano do Mestrado, aliando a teoria à prática, superando assim todas as dificuldades relativas a prática do ensino aprendizagem.

Este é então um desafio a encarar com otimismo e confiança para a nossa formação, sendo estes fatores determinantes para o nosso sucesso profissional. O



Professor deve assim manter uma posição rigorosa e consciente aquando a sua atuação, permitindo que os alunos compreendam e assimilem os temas lecionados.

O EP é um processo de ensino-aprendizagem essencial, que coloca à prova o estagiário e os seus conhecimentos no terreno, bem como a sua competência para resolver os dilemas com que os docentes já profissionalizados se deparam.

Segundo as Normas Orientadoras, o EP entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao desenvolvimento de um professor, numa interpretação atual da relação teoria prática, contextualizando-o no espaço escolar.

Este projeto de formação tem como principal objetivo a formação profissional do professor, promotor de um ensino de qualidade. De forma a segurar uma promoção de ensino com qualidade é essencial que o professor implemente o seu processo de ensino baseando-se sempre nos critérios definidos pela profissão docente, mas também que reflita e analise a sua ação enquanto professor.

Em relação ao papel que o EP refletiu em mim enquanto estudante-estagiário, sinto-me capaz de afirmar que este correspondeu às minhas expectativas iniciais. O EP na ESE apresentou-se como um local que me permitiu aplicar na prática os conhecimentos adquiridos na teoria, realizando o reajustamento da mesma, de modo a adaptá-la ao contexto em que estava inserido. Neste contexto, a reflexão foi um dos aspetos relevantes para a descoberta e renovação de métodos mais eficazes e eficientes na promoção de um ensino de qualidade. Esta não só permitiu uma análise sobre a ação mas também na própria ação, permitindo a deteção de áreas fulcrais de investimento de modo a promover uma melhoria do ensino-aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Alarcão (1986), refere que o ser humano não é apenas um mero reprodutor de ideias, este deverá possuir a capacidade de pensamento e reflexão. É um ser reflexivo com capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, dando importância aos factos realizados.

Inicialmente a inquietação em torno deste ano fora um dos obstáculos encontrados, havia o receio de não ser capaz de dar resposta às tarefas que me foram propostas. É certo, que tinha a noção que este seria um ano de árduo trabalho, em que o esforço máximo era fulcral de forma a responder adequadamente a todas as funções que me foram atribuídas. Desejava crescer pessoal e profissionalmente, temia o dito “choque da realidade”, que inevitavelmente existe na primeira vez que o professor se encontra num contexto prático. Tal como esperado, não fui exceção e este “choque da realidade” surgiu no primeiro confronto com a realidade prática. Deparei-me com incertezas relativas ao que estava ali a fazer, como o iria fazer, se teria ou não capacidade de resposta para o que estava a

## ENQUADRAMENTO PESSOAL

acontecer. Contudo tal sentimento de impotência não me permitiu intimidar, pelo contrário, tornou-me mais forte e mais capaz no momento de resolução dos obstáculos encontrados ao longo do ano. No entanto, este não era apenas o único receio inicial, as expectativas de como este ano se desenrolaria em torno de uma turma, numa escola em que desconhecia o seu funcionamento também fora outra dificuldade inicialmente sentida.

O momento de planeamento foi uma das primeiras dificuldades encontradas, já no decorrer das atividades letivas, nomeadamente a forma como este iria ser realizado tendo em conta as condições existentes no contexto escolar. Tudo aquilo que havia aprendido serviu-me como base para a realização desse planeamento, contudo exigiu de minha parte um reajustamento, uma vez que o contexto escolar é particular de cada instituição, não o idealizado em contexto teórico.

Outras dificuldades como o NE no qual me inseria, o desconhecimento dos colegas que o compoñham, o PC e a PO foram sentidos nos momentos iniciais do EP. Desejava encontrar nestes elementos, o apoio e colaboração de tal forma que permitissem tornar um melhor profissional. Com eles cresci e aprendi até à exaustão, foram incontestavelmente o suporte de todo este ano. Os momentos de partilha em grupo, as reflexões realizadas em torno de “ser bom professor”, a busca de estratégias cada vez mais eficazes para uma melhoria da aprendizagem dos alunos fizeram parte de momentos cruciais durante o EP e que fortaleceram a minha atuação enquanto professor.

Assim sendo, foi através da oportunidade dada pela ESE para a realização do meu EP que coloquei à prova todos os meus conhecimentos adquiridos até então. Foi nesta instituição que senti pela primeira vez a dificuldades em atuar enquanto professor e onde tive de refletir e procurar soluções de modo a proporcionar um ensino de qualidade.

Um outro aspeto a salientar estava associado à turma que me fora atribuída, receando encontrar uma turma de difícil controlo. Uma vez que a indisciplina é cada vez mais uma característica de grande parte dos alunos, muitas das vezes o professor centra-se mais na melhoria do comportamento dos alunos do que propriamente na partilha dos conhecimentos. Ora, não era isto que eu pretendia, idealizava sim uma turma com bom comportamento, com vontade de aprender, para que de certa forma pudesse também transmitir tudo aquilo que tinha aprendido. Felizmente, sucedeu tudo o que idealizara, nunca surgindo problemas maiores, e embora fosse uma turma um pouco irrequieta acatavam sempre as minhas ordens, mostrava-se motivada e com vontade de aprender. Não teria sido um ano tão repleto de satisfações se não girasse em torno da magnífica turma que me foi atribuída.

Como mencionado por Bento (2008, p.27) “muitos alunos não têm hábitos, rotinas, normas e atitudes de conduta e disciplina exigíveis e imprescindíveis para agir corretamente no reduto escolar. O que ocasiona a diminuição da possibilidade dos professores assumirem a sua função de ensinar”. Fiquei com a total responsabilidade de uma turma de 12º ano, uma turma humilde e empenhada e com um bom nível desportivo-motor. A rebeldia própria de um jovem foi uma das características da turma mencionadas pelo PC que se veio a confirmar ao longo deste ano. Contudo, importa referir que não foram constatados comportamentos desviantes, que pudessem por em causa o bom funcionamento da aula. Para uma melhor e mais completa experiência foi-nos também atribuída uma turma do 6ºano, turma esta, partilhada pelos quatro elementos do NE.

Ao longo deste ano curricular, impus o melhor de mim, em todas as tarefas para que ambas as turmas se mantivessem entusiasmadas e adquirissem o máximo de conhecimentos possíveis, Tendo em conta a importância do que é ser professor, segundo Bento (2003, p.178) “um professor, consciente da responsabilidade pelo desenvolvimento dos seus alunos, compreenderá que ensinar tem que ser mais do que simples “deixar correr” ou do que atividade rotineira”. Desta forma é possível afirmar que metodologia de ensino deve ser pensado e repensado de modo a facilitar e a tornar a o processo de aprendizagem mais eficiente.

Orgulho-me de dizer que foram vários os ensinamentos e aprendizagens adquiridas ao longo deste ano bem como diversas experiências e vivências que me tornaram naquilo que hoje sou enquanto profissional educativo.



### **3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA INSTITUCIONAL**

---



*“É o júbilo infindo de sentir os outros ser, não como um prolongamento de nós, mas na qualidade de cada um, individualmente, como pessoa, na sua singularidade e capacidade próprias. É sentir as diferenças como traços de união, como laços que nos unem uns aos outros, como uma forma de associação do género humano. Ser pessoa é a nossa condição, algo que tem que se conquistar e erguer em cima da nossa natureza. É o valor máximo da educação e o ofício maior da minha profissão”.*

(Bento, 2004, p.47)

### **Contexto legal, institucional e funcional do estágio profissional**

O EP está inserido em três distintos contextos: o contexto legal, que inclui a legislação específica do mesmo; o contexto institucional que diz respeito à posição desta unidade curricular no nosso plano de estudos e por último o enquadramento funcional referindo-se ao contexto em que a nossa prática é concretizada, nomeadamente as características da escola e do meio envolvente em que realizamos o EP.

#### **3.1 Contexto legal**

No Artigo 1.º do *Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP* está referenciado que “a *iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física (FADEUP) integra o EP – Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o RE, rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica acerca da Habilitação Profissional para a Docência*”.

Em relação ao contexto legal, o EP está regulamentado por um conjunto de deliberações legais presentes nos Decretos-lei nº 74/2006 de 24 de Março e nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. O artigo nº 43/2007 clarifica quais os requisitos necessários para a obtenção de habilitação para o ensino num determinado domínio, esclarecendo também que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente. Tal como está esclarecido no Artigo 14.º<sup>1</sup>, a habilitação profissional para a docência apenas é conferida a quem obtiver o Grau de Mestre em Ensino, sendo uma das componentes de formação a “Iniciação à

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação (2007). Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 38, pp. 1320-1328.

## ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA INSTITUCIONAL

prática profissional”, isto é, o EP que integra a PES, que se apresenta como o *“momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”* (Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p.1321)<sup>2</sup>. Ainda neste Decreto-lei é explícito que a PES assume uma posição de destaque no controlo da aptidão do futuro professor, dado que satisfaz o conjunto das exigências que lhe são atribuídas pelo desempenho docente no início do exercício.

### 3.2 Contexto institucional

O EP é uma unidade curricular do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP, decorrendo nos 3º e 4º semestres do respetivo ciclo de estudos. Para além de ser regido pela legislação específica referente à habilitação profissional para a docência, também se rege de acordo com as normas da FADEUP, que constam no Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da Universidade do Porto, no Regulamento Geral dos Segundos Ciclos da FADEUP e no Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física.

As “Normas Orientadoras do EP”, envolvem uma dupla preocupação: de se apropriarem *“ao novo estatuto do estudante-estagiário e manter o fundamental do modelo do Estágio Pedagógico da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto”* (p. 2)<sup>3</sup>, e de operacionalizarem o Regulamento do EP, abrangendo as suas três áreas de desempenho, que serão estudadas aprofundadamente em contexto da prática profissional no presente RE:

Área 1- Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Área 2- Participação na escola e relação com a comunidade

Área 3- Desenvolvimento Profissional

---

<sup>2</sup> Ministério da Educação (2007). Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 38, pp. 1320-1328.

<sup>3</sup> *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP: 2014-2015*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.).



### **3.3 Contexto funcional**

#### **3.3.1 A Escola como Instituição**

A palavra “escola” tem origem na filosofia dos gregos antigos, cujo principal objetivo era praticar e trocar ideias.

Atualmente, a escola é uma instituição, onde se providencia o desenvolvimento do aluno através de uma extrapolação de valores de integração social e de uma lógica preparativa para a vida que nenhuma outra instituição é capaz de o fazer. É uma instituição fundamental na sociedade, que fornece às crianças e jovens a possibilidade de se instruírem, não só em termos de conhecimentos mas também em termos de valores sociais, preparando os alunos para a vida, para que estes sejam capazes de corresponder às exigências do mundo.

Para além disso, é considerada uma instituição de educação, onde o aluno é integrado na sua turma, por ano de escolaridade, normalmente na mesma faixa etária, sempre com um cariz inclusivo. Devido às suas diferentes articulações com a comunidade, a escola é então o reflexo da sociedade em que está inserida. De acordo com Fernandes (2000, p.131), “a diversidade de população escolar é um fenómeno particularmente marcante nos dias de hoje, tendo criado à escola a necessidade de se adaptar aos patrimónios socioculturais de pertença dos alunos e de se organizar no sentido de providenciar uma educação de qualidade para todos.”

O grupo docente bem como os funcionários, são elementos integrantes do conjunto de intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Este processo não se desenvolve unicamente dentro da sala de aula, mas é também parte do conjunto de valores orientadores definidos pela escola e transmitidos por todos os elementos da comunidade escolar.

Assim sendo, é então objetivo da escola, enquanto instituição, a formação de alunos enquanto membros ativos e responsáveis na sociedade, já que um indivíduo com formação é um indivíduo com uma participação mais consciente na vida.

#### **3.3.2. Caracterização da Escola Secundária de Ermesinde**

Localizada na Rua D. António Ferreira Gomes da freguesia de Ermesinde, Conselho de Valongo, a ESE teve na origem a Escola Técnica de Ermesinde inaugurada no ano letivo de 1969/1970 com a lecionação do Curso Geral de

## ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA INSTITUCIONAL

Comércio, diurno e noturno, e o Curso de Formação Feminina. A sua primeira infraestrutura designada por “barracão” estava situada na zona da Formiga, sendo as suas condições bastante precárias. Face ao estado de degradação deste edifício, aos seus maus acessos e ao aumento da população escolar, surgiu a necessidade de construir uma nova escola que contou com o apoio de toda a comunidade escolar. A atual ESE foi assim inaugurada em 1989, passando a funcionar em regime diurno e noturno como Agrupamento de Escolas de Ermesinde em 2013.

Atualmente esta escola acolhe não só alunos oriundos da freguesia sede, mas também de outras freguesias do Concelho de Valongo, tais como Alfena, Maia, Santo Tirso, Rio Tinto, Gondomar e, em menor número, de Penafiel e Paredes. Esta escola engloba três níveis de ensino, o 2º ciclo de ensino básico (5º e 6º ano), 3º ciclo de ensino básico (7º, 8º e 9º ano) e o ensino secundário (10º, 11º e 12º ano), apresentando uma grande diversidade de oferta educativa: incluindo cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e ainda cursos vocacionais.

Relativamente às suas infraestruturas, esta escola dispõe de sete edifícios de construção idêntica: três estão reservados a salas de aula e a gabinetes de informática, sendo que num deles se situa a sala dos professores. Dispõe também de um polivalente, onde se encontra a biblioteca, o PBX, a secretaria, a tesouraria, o refeitório, o bar, a papelaria e a sala de direção.

Possui um pavilhão de mecânica destinado somente a cursos profissionais, onde se situa também o anfiteatro.

Relativamente à parte desportiva esta é constituída por um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos exterior, uma pista de atletismo incluindo uma caixa de areia e ainda um pequeno espaço para lançamento do peso. Para além destes edifícios, a escola possui ainda um edifício pré-fabricado que se localiza junto ao pavilhão gimnodesportivo e que se destina a aulas da área de projeto, à associação de estudantes e ao clube do ambiente. A existência destas excelentes condições não só se apresentam enquanto uma mais-valia para os professores, que nas mesmas têm melhores condições para lecionar, mas também para os alunos que têm excelentes oportunidades de obter melhor aproveitamento, refletindo-se no seu sucesso escolar. Assim sendo, a existência de instalações com boas condições bem como a disponibilidade de uma vasta variedade de material, possibilita-nos a existência de excelentes condições para a nossa prática docente enquanto estudantes-estagiários.

É de salientar a dinâmica e a diversidade de atividades físicas que Departamento de EF desenvolve, nomeadamente a existência das modalidades de

Voleibol e Orientação promovidas no âmbito do desporto escolar que visa proporcionar uma interação sistemática entre a escola, a EF e os alunos.

### **3.3.2.1. Pessoal Docente**

O corpo docente da Escola contempla aproximadamente 200 docentes, sendo maioritariamente pertencente ao QND e do sexo feminino, assumindo-se enquanto um grupo estável. Existe apenas um docente ligado ao Ensino Especial que presta apoio a alunos com necessidades educativas especiais e dois docentes com especialização em biblioteca e documentação que dirigem a Biblioteca /Centro de recursos.

Cerca de 10% de docentes são detentores de pós-graduações, mestrados e/ou doutoramentos, bem como um número significativo de professores autores de manuais escolares.

### **3.3.2.2. Pessoal Não Docente**

No que respeita ao pessoal dos serviços administrativos é constituído por uma chefe de serviços e 18 assistentes administrativos, a maioria pertencente ao quadro da escola. Já o pessoal auxiliar de ação educativa é constituído por uma encarregada e 37 auxiliares, estando cerca de 50% destes em regime de contratados. Para além disso, existem também dois guardas-noturnos, duas técnicas de laboratório e uma psicóloga.

### **3.3.2.3. Caracterização Funcional da Escola**

Esta escola tal como todas as outras instituições de educação funcionam dentro de uma hierarquia e relações de poder, sobre a forma de uma democracia, como refere o regulamento interno e o seguinte organograma.

## ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA INSTITUCIONAL

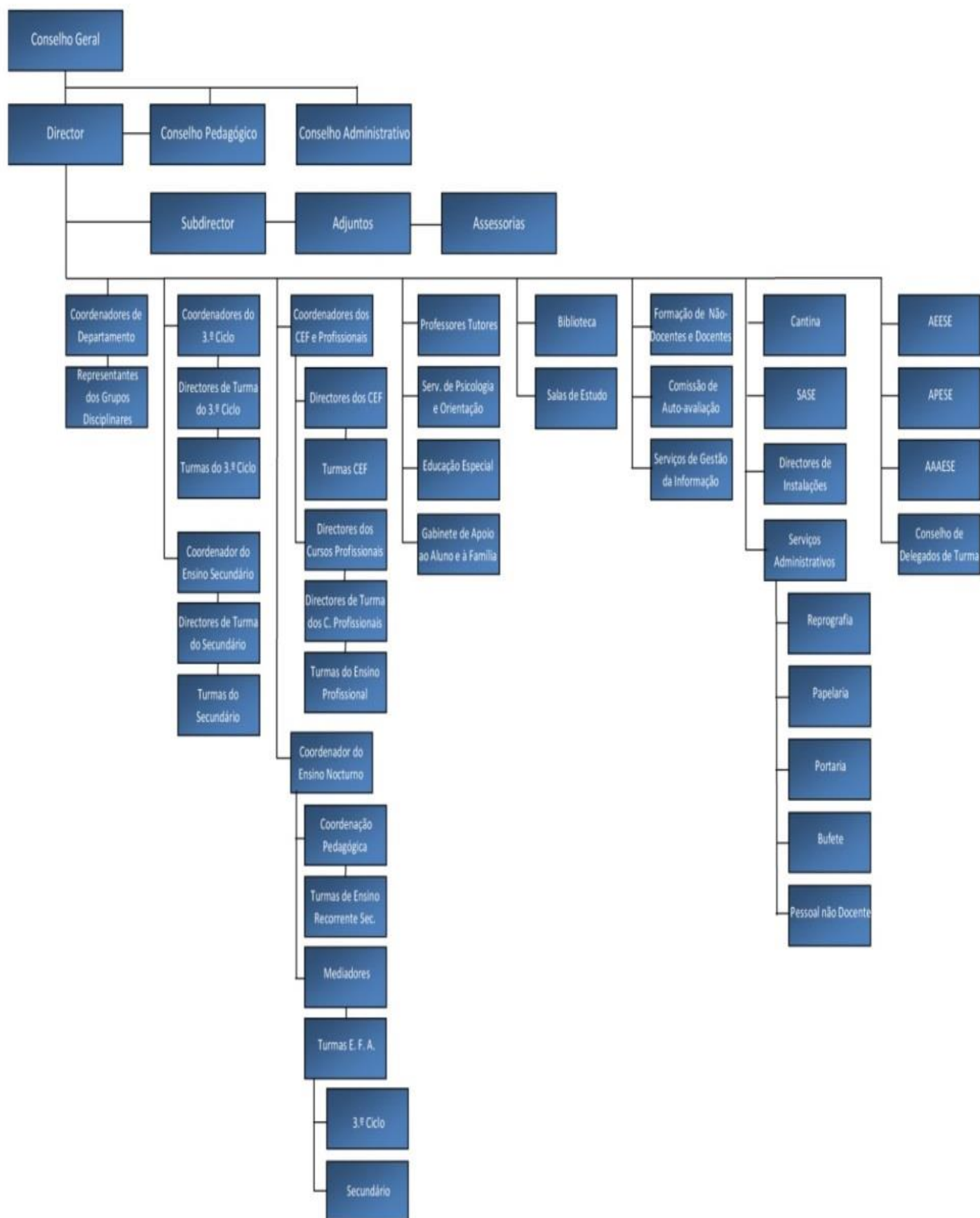


Figura 1- Organograma da ESE.

### **3.3.2.4. Roulement**

O roulement é uma ferramenta de extrema importância para ESE uma vez que se apresenta como uma ferramenta facilitadora de organização em contexto escolar. Esta ferramenta é utilizada de modo a obtermos uma otimização dos espaços e consequentemente da turma associada a esse espaço nos diferentes dias da semana, proporcionam desta forma as melhores condições possíveis para a prática de ensino. Em termos de espaços destinados à prática de EF o roulement atribui-nos ao longo das semanas espaços exteriores ou interiores para a realização das aulas. Desta forma facilita-nos a nós enquanto docentes, a programação adequada das aulas nomeadamente a modalidade a abordar de acordo com espaço que fora atribuído.

Enquanto ferramenta permite assim uma gestão uniforme para que todos os professores e alunos possuam igualdade em termos temporais (climatéricos), espaciais (campo, pavilhão) e conteúdos programáticos (modalidades a lecionar).

### **3.3.2.5. O Grupo de Educação Física da Escola Secundária de Ermesinde, o Núcleo de Estágio, o Professor Cooperante e a Professora Orientadora**

No ano letivo 2014-2015, o grupo de EF da escola era composto por 9 professores e dois NE: um constituído por 4 estudantes-estagiários e outro por 2 estudantes-estagiários.

Ao longo deste ano, a entreaajuda foi uma característica existente no grupo de EF da ESE nomeadamente entre ambos os NE. Exemplo disso mesmo, eram os casos em que na impossibilidade dos estudantes-estagiários em lecionar a aula prática devido a falta de espaço, havia sempre compreensão e ajuda por parte dos restantes professores, cedendo-nos algum do seu espaço. A troca de espaço de forma a ser cumprido o planeamento destinado, sempre que era necessário, também ocorria sem qualquer restrição.

Enquanto estudantes-estagiários também correspondemos às expectativas dos restantes professores participando nas atividades realizadas ao longo do ano na ESE, tais como: corta-mato, torneio de basquetebol, torneio de atletismo bem como visitas de estudo.

Relativamente ao Grupo de EF, a cooperação entre todos os elementos foi uma mais-valia para nós, permitindo o desenvolvimento das nossas capacidades

## ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA INSTITUCIONAL

enquanto estudantes-estagiários. As ideias trocadas, os conhecimentos compartilhados, a partilha das experiências vivenciadas ao longo das suas carreiras e muita das vezes recordadas com saudade, marcaram inevitavelmente o meu percurso ao longo do ano. Contudo tal sentimento era mútuo, uma vez que a vontade que os professores tinham em aprender connosco também era visível. Procuravam-nos sobretudo para melhorarem e renovarem os seus métodos de ensino.

No entanto e um dos aspetos fundamentais ao longo deste ano letivo foi a constituição do NE. A troca de experiências e opiniões que não só o NE mas também o PC me proporcionaram, refletiu em mim uma fonte de aprendizagem e de crescimento, contribuindo de forma decisiva, clara e assertiva para a minha evolução em termos profissionais

O PC tem como missão a orientação das tarefas pedagógicas, tentando-as simplificar, de modo a compreendermos qual será o caminho mais correto a seguir, ajudando-nos no exercício das nossas funções com intuito de nos tornar melhores e mais competentes profissionalmente. Relativamente ao PC sem dúvida, desempenhou uma função fundamental no meu processo de formação ocupando sempre o papel não só de formador como mediador. Constituiu assim, um modelo de imitação que foi capaz de tornar as dificuldades da prática num mecanismo formativo.

Para além disso, e não menos importante a PO, também ocupou um papel fundamental nas etapas do meu processo de formação, sempre disposta a realizar reuniões para o esclarecimento de dúvidas e orientação do presente EP. A organização em termos de prazos de entrega do RE de forma faseada, as correções do RE, e todo o acompanhamento, ao longo da realização deste documento, por parte da PO foram imprescindíveis para a execução do presente RE. A sua partilha de conhecimentos, sempre fundamentada com exemplos apresentou-se enquanto componente essencial para o sucesso do EP ao longo deste ano curricular.

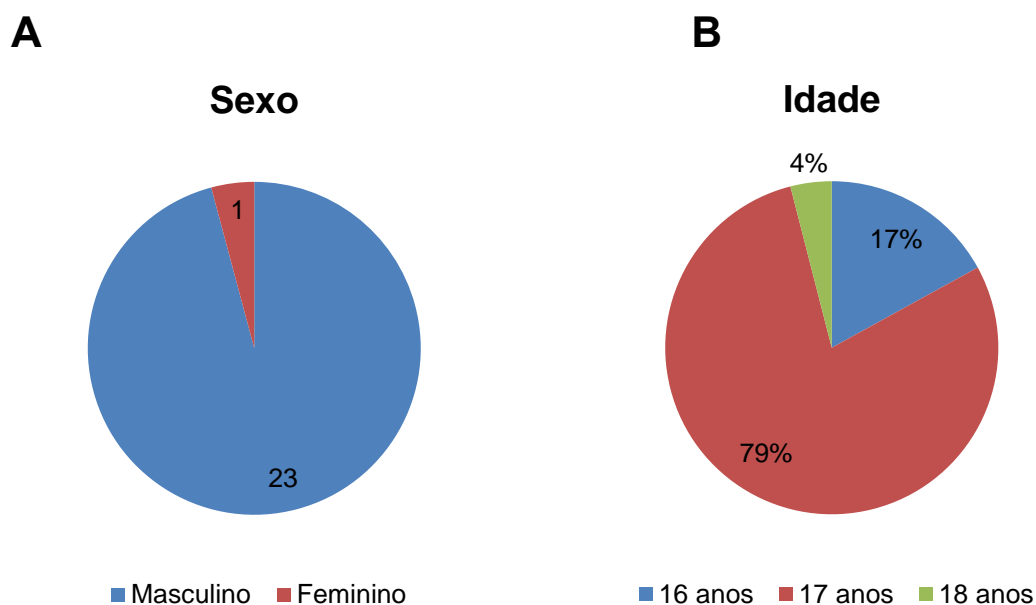
Quanto ao NE, foi sem sombra de dúvida o elemento chave ao longo deste ano letivo. O meu desenvolvimento e enriquecimento enquanto estudante-estagiário não seria o mesmo, se não tivesse a meu lado três colegas de núcleo, que foram a base do êxito do presente EP. Recordo, e já com saudades, os bons momentos vivenciados; os momentos de trabalho árduo e momentos de brincadeira compartilhados com o NE durante este ano. Foi gratificante pertencer a este NE não só por todos os conhecimentos que adquiri nas variadas dimensões, mas também pela satisfação de ser útil para os outros.

### 3.3.2.6. A minha turma

Fiquei responsável por uma turma de 12º Ano, esta turma foi atribuída através de um sorteio realizado entre o NE. Posso mesmo afirmar, que de certa forma me saiu a sorte grande, uma turma empenhada, com um bom nível de empenhamento motor.

Esta turma era constituída por 24 alunos maioritariamente do sexo masculino (Figura 2A) com idades compreendidas entre os 16/19 anos (Figura 2B), apresentando-se assim enquanto alunos com um nível de maturidade elevado, comparativamente com turmas de anos de escolaridade mais baixos com as quais tive o privilégio de privar. Tal característica facilitou assim a minha atuação enquanto estudante-estagiário, havendo maior compreensão por parte dos alunos.

Na EF é essencial saber em que fase de maturidade os alunos se encontram uma vez que terá de haver um especial cuidado no planeamento de certas modalidades tendo em consideração a maturação bem como o sexo dos alunos.



**Figura 2- Constituição e distribuição das idades dos alunos da turma de 12º ano.**

Esta turma pertence ao Curso Científico – Humanístico de Ciências e Tecnologias, em que a maioria dos alunos possui expectativas futuras elevadas, desejando para tal prosseguir estudos. Dados os seus objetivos, foi possível observar que a turma manteve sempre uma postura de empenho e vontade acrescida de aprender.

## ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA INSTITUCIONAL

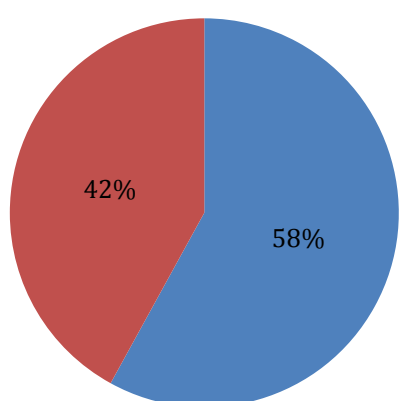
Tais informações pessoais foram recolhidas através de uma Ficha de Apresentação preenchida pelos alunos no início do ano letivo, permitindo ter um conhecimento geral da turma e desta forma realizar um planeamento mais eficaz de acordo com as características que apresenta.

Informações relativas à saúde, a frequência de prática desportiva dos alunos foram alvo de destaque neste presente RE.

Quanto às questões de saúde, não havia nenhum aluno com problemas, de saúde, sendo este a partida um ponto a favor uma vez que não teria necessidade de me preocupar com esta situação, podendo os exercícios ser prescritos de igual forma para todos. Relativamente à prática desportiva, a maioria da turma era ativa, cerca dos 58% dos alunos praticava atividades desportivas extracurriculares (Figura 3A). O ginásio com 36% foi a atividade desportiva extracurricular mais praticada pelos alunos, seguindo-se o futebol com 21%, o ténis e o atletismo com 14% e as restantes com 7% (dança, karaté, futsal e ciclismo) (Figura 3B).

**A**

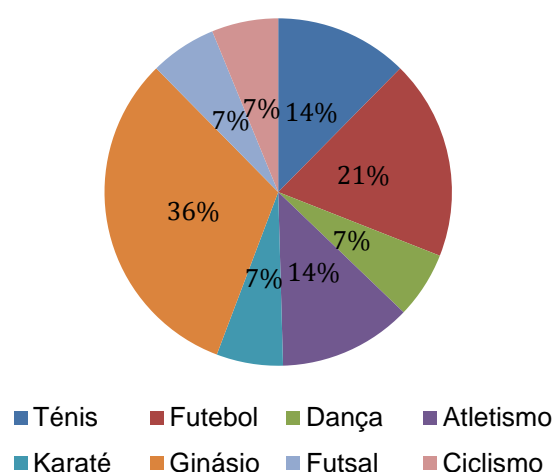
**Atividade desportiva**



■ Praticantes ■ Não Praticantes

**B**

**Modalidades**



**Figura 3- Prática desportiva extracurricular e respetivas modalidades dos alunos da turma de 12º ano.**

Na generalidade, as aulas de EF decorreram na normalidade, num clima saudável sem quaisquer entraves à minha atuação enquanto professor. Os alunos mostraram-se sempre motivados, com vontade de aprender e embora por vezes se observasse um clima de brincadeira, estes acatavam sempre as regras, cumprindo as tarefas pedidas com bastante satisfação.



## ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA INSTITUCIONAL

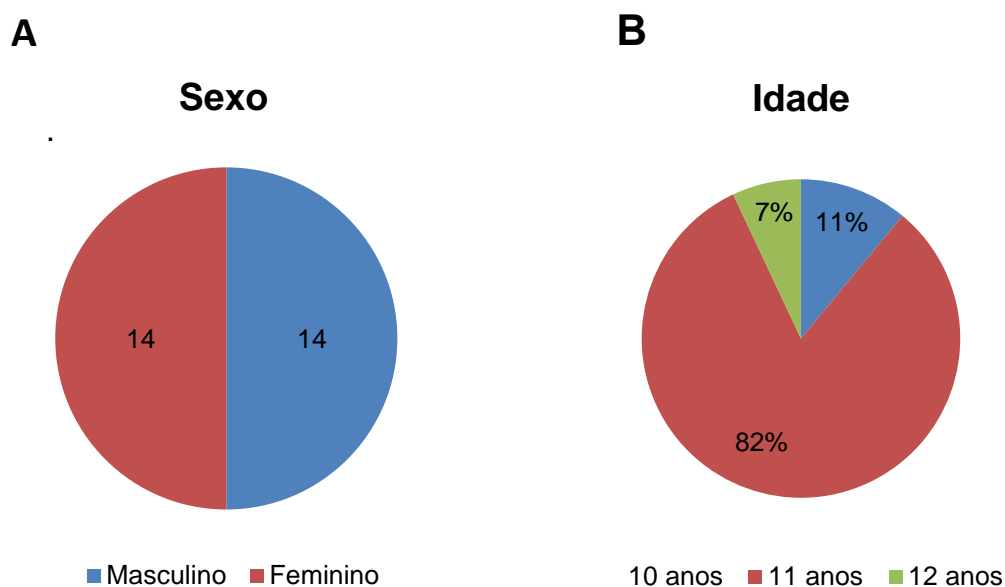
No decorrer das aulas quando eram realizadas competições, era notório o entusiasmo dos alunos, a sua vontade de competir e vencer. Mas desde início, que alertei para *fair-play* entre os alunos, um valor que referenciei como sendo imprescindível para a competição, Deveriam saber vencer e saber lidar com a derrota, extrapolando tais aprendizagens para a construção da sua identidade enquanto cidadãos do mundo.

### 3.3.2.7. A Turma Partilhada

Para além da atribuição da nossa turma principal (no meu caso 12ºano), foi-nos também atribuída uma turma do 2º ciclo do ensino básico correspondente ao 6ºano de escolaridade, turma, esta partilhada pelos quatro elementos do NE. O exercício de funções nesta turma do 6ºano permitiu-nos a nós enquanto estudantes-estagiários, uma melhor e mais completa experiência profissional

Esta turma de 6º ano era constituída por 28 alunos, 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino (Figura 4A) com idades compreendidas entre os 10/12 anos (Figura 4B).

Na generalidade os alunos apresentavam dificuldades na realização das atividades coletivas e pouca predisposição para a atividade física



**Figura 4- Constituição e distribuição das idades dos alunos da turma de 6º ano.**



## **4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

---



*“ A formação inicial visa a preparação de professores que desejam e sejam capazes de refletir nas origens, propósitos e consequências das suas ações, assim como nos constrangimentos e encorajamentos existentes nos contextos de turmas, da escola e da sociedade em que trabalham.”*

Zeichner & Liston (cit. por Bento *et al.*, 1999, p.76)

Tal como anteriormente mencionado, o EP engloba três áreas de atuação: Área 1- Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; Área 2- Participação na escola e relação com a comunidade e Área 3- Desenvolvimento Profissional. Cada uma das distintas áreas de atuação possui objetivos específicos, contribuindo no entanto para um objetivo comum, formar profissionais de EF competentes.

Seguidamente serão apresentadas de forma detalhada cada uma dessas áreas em contexto profissional, isto é, referente ao EP realizado ao longo deste ano. As dificuldades encontradas, as estratégias utilizadas de forma a dar respostas a essas mesmas dificuldades assim como as atividades realizadas pela ESE nas quais participei serão alguns dos tópicos abordados.

### **4.1. Conceção do ensino e da aprendizagem**

*“O ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade.”*  
(Bento, 2003, p.16)

Quando se fala de EF mencionamos um imenso campo de ações, caracterizando-se por ser a única disciplina que trabalha o corpo, onde o aluno para além de desenvolver aptidões físicas adquire conhecimentos. Segundo Bento (2003), o processo de ensino da EF tem como finalidade garantir um nível elevado de formação tanto corporal como desportiva de todos os alunos. Não basta somente o movimento do corpo, a razão para tal movimento e o porquê da sua realização segundo uma metodologia têm também de estar implícitas. Existe a necessidade de obter conhecimentos relativos à exercitação de tais movimentos por parte do professor, de forma a transmitir ao aluno a importância da sua realização.

A EF apresenta-se enquanto disciplina fundamental e marcante na formação corporal das crianças e dos jovens, preocupando-se com a ligação entre o movimento humano e as restantes áreas da educação, ou seja, pelo desenvolvimento corporal e social.

Esta preocupação pelo desenvolvimento corporal com outras áreas do crescimento e desenvolvimento humano contribui para uma esfera única da EF, uma

## REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

vez que nenhuma outra área trata do desenvolvimento total do indivíduo. Assim, pode-se considerar uma disciplina essencial no currículo escolar uma vez que é responsável pelo desenvolvimento motor das crianças. É na escola, o único lugar em que se pode garantir que todas as crianças terão o tempo dedicado ao desenvolvimento desportivo, terão o contato com uma grande diversidade de modalidades. Este contato não se vivencia apenas na realização da prática desportiva, os alunos adquirem a cultura desportiva das diversas modalidades assim como a aquisição de valores através dos conceitos psicossociais implícitos na prática desportiva.

No desempenho das nossas funções é necessário termos conhecimento não só das condições gerais como também das condições locais da educação. Deve assim, ser realizada uma análise aos Programas Nacionais da Educação Física, ao Projeto Curricular da Educação Física, ao contexto cultural e social onde a escola se encontra inserida, bem como aos alunos que serão alvo do processo ensino-aprendizagem e que constituem a turma que lecionaremos.

Para além disso, e uma vez que o que está em causa nas aulas de EF é a qualidade de participação do aluno na atividade desportiva, foi nesta base que lecionei as minhas aulas, inculcando sempre o gosto pelo desporto, promovendo a criação de novas vivências. Tentei também que a procura desportiva extraescolar fosse parte integrante das suas vidas dada a importância para o bem-estar físico e psicológico ao longo da vida.

### **4.2. Área 1- Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

*“A racionalização do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física é obra conjunta de todos nós, principalmente daqueles que fazem e querem contribuir para a Educação Física real nas escolas e clubes do nosso país.”*

(Bento, 2003, p.9)

Esta área de intervenção focaliza-se essencialmente na organização do processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se como uma das mais enriquecedoras áreas na nossa intervenção ao longo do ano de estágio. Foi essencialmente na organização e gestão do processo ensino-aprendizagem que as dificuldades iniciais foram mais evidenciadas.

As dúvidas, inseguranças e indecisões foram, em parte, muito dos sentimentos vivenciados nos primeiros momentos. Dada a existência de uma elevada discrepância entre a função de professor e a função de estudante, deparei-me no início da atuação

com diversas limitações. Características essas, próprias de um professor estagiário que se encontra numa fase muito prematura da construção da sua identidade profissional.

O assumir, a responsabilidade perante a turma e a tomada de decisões foram fatores que contribuíram para tais sentimentos de insegurança e que marcaram de forma indelével o início do exercício da nossa profissão. Tal insegurança é referida como uma fragilidade da autonomia própria de um professor-estagiário, não estando somente associada ao desconhecimento da ação mais acertada a tomar. Benson (2000) diz que a autonomia é um direito tanto de alunos como de professores, não podendo ignorar que existem fatores de várias ordens à sua realização. Fatores estes relacionados com aspetos da política educativa, da qual derivam os programas, e questões de caráter institucional, por outro, fatores mais diretamente relacionados com a formação dos professores, uma vez que dependem das suas concepções sobre o que é aprender e ensinar, bem como dos processos metodológicos que informam a sua ação.

Enquanto estudantes adquirimos experiência relativa à prática pedagógica, proporcionada ao longo da nossa formação académica e sobretudo pelas didáticas específicas no 1º ano de mestrado, mas é importante referir que as práticas nem sempre ocorrem em contexto real de ensino.

Com frequência, tais práticas ocorrem em ambiente bastante controlados, onde a qualquer momento nos poderemos socorrer da intervenção do professor responsável para dar resposta às variadas situações da aula. Uma das formas para dar resposta para uma intervenção Rink (1993), diz que um dos efeitos que ajuda a aumentar os índices de atenção é a comunicação entre agentes de ensino e os praticantes é a clareza da apresentação. A forma clara como o professor transmite a informação deve centrar-se essencialmente neste processo:

- Orientar o praticante para o objetivo da tarefa;
- Dispor a informação numa sequência lógica;
- Apresentar exemplos corretos e errados;
- Personalizar a apresentação
- Repetir assuntos difíceis de compreensão;
- Recorrer a experiências pessoais do aluno;
- Utilizar o questionamento;
- Apresentar a tarefa de forma dinâmica.

## REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A informação apresentada remete-nos para três componentes: a) na apresentação das tarefas aos alunos, explicação e demonstração; b) durante a prática, através da emissão de feedbacks; c) após prática pela análise referenciada à prática desenvolvida (Siedentop, 1991). Através da comunicação verbal (exposição e explicação) e da comunicação não-verbal (demonstrações) estas denominam-se como estratégias do processo da informação, antes, durante e após a prática motora.

Segundo Vickers (1990), as decisões tomadas pelos professores são sustentadas pelos modelos de instrução, que incluem os conteúdos específicos e a organização do processo de instrução. A organização deste processo passa pela relação que se estabelece entre o objetivo, o conteúdo, os procedimentos metodológicos e as formas de organização, com uma ligação direta com as condições situacionais onde se aplica.

Em contexto de EP esse suporte desaparece e passamos a intervir de forma mais autónoma. É certo que esta autonomia não nos foi imposta logo num primeiro momento, mas sim ganha ao longo do ano aquando do exercício da nossa função. Esta autonomia é assim o resultado do processo de formação contínua, suportada pelas observações e reflexões, pela partilha de ideias com o NE e PC, contribuindo em parte para o desenvolvimento da capacidade de decisão nos distintos momentos do nosso exercício profissional.

Daí que a construção da identidade profissional não deve ser somente considerada como uma construção unicamente pessoal, mas deve ser enquadrada em contexto de um grupo de trabalho. Goodnough, Kirk e Macdonald (cit. por Moreira *et al.*, 2015) revelam que a teoria de aprendizagem situada aparece sobre a forma de Cop, constituída por pessoas que lhe partilhem e moldem as suas vidas, e o sentido de si próprias, com base nos interesses, valores, objetivos e normas dessa mesma comunidade. A existência de um elemento orientador com anos de experiência e prática pedagógica bem como de elementos que partem, em teoria, do mesmo nível de experiência devem ser constituintes desse grupo de trabalho. Assim a construção da identidade profissional é então adquirida através da experiência da prática pedagógica, da reflexão e acima de tudo da partilha de experiências entre os membros do NE e restantes docentes. Contudo, e para além de membro autónomo e ativo da comunidade escolar, o professor é também membro integrante da comunidade de profissionais de educação. Essa mesma comunidade também possui um papel determinante na formação do estudante-estagiário, reforçando a ideia de um processo de formação não individual mas sim multifatorial. E termos gerais, considera-se que a experiência prática de ensino em contexto real possibilita ao estudante-estagiário “viver a escola”, tanto pela participação nas tarefas de ensino, como pelo



envolvimento nas atividades organizativas e sociais do estabelecimento de ensino (McLarem; Tinning & Siedentop cit. por Cunha, *et al.*, 2014, p.144).

### **4.2.1. A Prática...**

A fase inicial do EP focalizou-se sobretudo com a organização, a planificação, a execução e a construção de documentos tais como planos de aula, Modelo e Estrutura de Conhecimento (MEC), reflexões e avaliações subjacentes ao EP bem como a formulação de objetivos de aprendizagem definidos à priori durante a elaboração desses mesmos documentos.

#### **4.2.1.1 Organização**

Em relação à organização e execução das aulas e dos exercícios propostos, ou seja, a execução dos planos de aula, esta constituiu um dos obstáculos iniciais experienciados enquanto estudante-estagiário. As principais dúvidas centraram-se sobretudo na adequação da organização da aula às condicionantes, isto é, ao número de alunos, material, espaço disponível e número de aulas disponíveis ao longo de cada período. Dado o elevado interesse dos planos de aula no processo de desenvolvimento profissional, tal elemento será abordado aprofundadamente na secção Desenvolvimento profissional.

É importante referenciar que a organização é dos pontos mais sensíveis e preocupantes na atuação de um professor, uma vez que uma má organização da aula refletir-se-á num processo ensino-aprendizagem pobre. De forma a dar resposta a tais dificuldades foi necessária realizar uma análise prévia não só do material disponível, específico para cada modalidade a lecionar, bem como dos diferentes espaços disponíveis à execução das aulas. Assim, e de acordo com o resultado dessa análise, a planificação de cada aula foi também adequada de acordo com os materiais e espaços disponíveis bem como do número de alunos da turma. Particularizando para a turma da qual fiquei responsável, uma das soluções encontradas, de forma a otimizar o processo ensino-aprendizagem, foi pré-planear a organização da aula, dividindo os 24 alunos da turma por grupos, contudo esses grupos ao longo do ano foram sofrendo algumas modificações pertinentes ao momento da aula ou situação de aprendizagem. Ora, tal divisão em grupos permitiu enriquecer não só a eficiência como a eficácia do processo de aprendizagem, uma vez que possibilitou aos alunos um maior tempo de prática de atividade.

### 4.2.1.2 Modelo e Estrutura de Conhecimento

A construção do MEC foi um dos documentos iniciais, essenciais à planificação do processo de ensino, e que levou ao surgimento de inúmeras dúvidas. Embora estivéssemos já familiarizados com o este modelo, criar de origem um MEC tornou-se um desafio acrescido em contexto do EP, que implicou uma exaustiva pesquisa e seleção de informação de acordo com os objetivos instituídos pela escola para cada ano de escolaridade. A elaboração do projeto curricular de EF da ESE bem como a construção de uma unidade didática específica tem por base o MEC proposto por Vickers (1990), que se apresenta subdividido em três grandes fases: fase de análise, fase das decisões e fase de aplicação. Assim, numa primeira fase, procede-se à análise das variáveis do contexto que interferem direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, de modo a intervir posteriormente de uma forma mais real e consistente a nível escolar. Esta análise foi feita com base na construção de uma lista de verificação construída pelos estudantes-estagiários. É nesta análise que se desenvolve uma das estruturas de conhecimentos da modalidade, sendo parte integrante desta, os conteúdos programáticos a serem ensinados durante este ano letivo. Ainda na fase de análise toma-se conhecimento acerca das infraestruturas e material disponível para a modalidade a lecionar, bem como da avaliação inicial da prestação dos alunos inerentes a essa modalidade. Esta última análise tem particular interesse, uma vez que esta constitui o ponto de partida para a elaboração do Plano da Unidade Didática. Posto isto segue-se a fase das decisões, onde se determina a extensão e a sequência da matéria a lecionar, definem-se os objetivos, estabelece-se a avaliação a adotar (diagnostica, formativa e sumativa) e criam-se estratégias de progressões de ensino. Por fim, surge a fase de aplicação sustentada com a planificação das aulas pré-definida, bem como todos os registos e documentos utilizados. Desta forma, concluiu-se que a complexidade das modalidades/habilidades a lecionar exige, do professor, um bom conhecimento técnico, bem como a habilidade didática de simplificar e de decompor as ações complexas de modo a facilitar a aprendizagem do aluno.

A construção de raiz deste documento alterou a nossa perspetiva relativamente à sua utilidade em contexto escolar. Hoje entendo-o como é fundamental para uma boa leção da unidade didática da modalidade a que se refere. Fundamental, porque desde início da sua construção tem uma linha orientadora de toda a envolvimento para a leção de uma modalidade para a turna em questão, ajudando assim posteriormente o professor na construção de todos os documentos/objetivos (planos de aula, gralhas de avaliação diagnostica, formativa e sumativa, critérios de

avaliação, definição de objetivos, estruturas disponíveis) necessários para um bom ensino aprendizagem.

### **4.2.1.3 Planos de aula**

Desde bem cedo que percebi que a realização dos planos de aula (ver Anexo 1) seriam uma mais-valia para a minha atuação enquanto professor estagiário, permitindo uma melhoria constante do exercício da minha atividade. Tal como fora referido anteriormente no início surgiram algumas dificuldades, não relativas à conceção desses mesmos documentos, sobretudo na definição do objetivo da aula e na decisão da sequência dos exercícios a implementar.

Com a pré-planificação do MEC, a construção do plano de aula foi conseguida de uma forma natural e clara com um seguimento propositado da matéria a lecionar no planeamento e funcionamento da aula. De forma a facilitar todo o procedimento subjacente, seguiu-se a estrutura definida pelo PC análogo à planificação que fora abordada nas disciplinas didáticas ao longo do 1º ano do Mestrado, que assentava na distribuição da aula em três partes distintas: a parte inicial, destinada maioritariamente à preparação dos participantes para a atividade; a parte fundamental, dedicada à prática da atividade com vista à obtenção dos objetivos gerais da aula; e a parte final que procurava o retorno dos alunos à calma e/ou revisão dos conteúdos abordados. Embora a base estrutural estivesse sempre presente na conceção do planeamento de ensino, as aulas eram sempre planeadas como um todo, daí a minha permanente preocupação relativa não só à gestão da aula mas também na adequada seleção dos exercícios com uma determinada sequência lógica.

Tentei sempre implementar esta “dinâmica teórica” em termos práticos, tendo todavia consciência que os planos, não passam de um guia orientador da aula, sendo por vezes necessário alterar essas rotas pré-definidas de forma a conseguir alcançar o objetivo principal definido.

### **4.2.1.4 Feedback Pedagógico**

Uma outra dificuldade inicial vivenciada estava relacionada com o feedback pedagógico (FP). O FP apresenta-se também como fator essencial para a aprendizagem dos discentes, uma vez que são as informações dadas pelos professores relativas ao desempenho de determinada tarefa/exercício que possibilita a evolução do nível motor do aluno. A este respeito, Piéron e Delmelle (1982), alertam que a ocorrência de diferentes formas de emissão de feedback é de certa forma

## REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

influenciada pelos níveis de ensino, de desenvolvimento cognitivo e de práticas dos alunos, o que, conseqüentemente, leva ao desenvolvimento de níveis de eficácia diferenciado.

Desta forma é possível afirmar que o FP é definido como o comportamento de reação do professor à resposta motora do alunos, tendo por finalidade induzir alterações a essa resposta, no que respeita à aquisição ou realização de uma atividade (Fishman & Tobey, 1978). Pode também afirmar-se que o FP e o empenho motor são indicados na investigação centrada na análise do ensino como as duas variáveis com maior valor preditivo sobre os ganhos de aprendizagem (Carreiro da Costa; Graça; Rodrigues cit. por Mesquita & Rosado, 2011)

Assim a emissão de FP significativos e resultados obtidos aos alunos garantem uma melhoria na intervenção do professor em contexto pedagógico, de forma decisiva no contexto organizacional, pois fornecem aos colaboradores informações precisas e pontuais sobre como suas atitudes e desempenhos estão colaborando ou não para a obtenção dos resultados. Por sua vez, a consciência dos resultados por parte dos alunos apresenta-se enquanto fonte motivadora para os alunos, contribuindo também para o valor acrescido subjacente à prática desportiva.

Tal como já fora mencionado, o FP deve servir a formação do aluno não só ao nível das competências motoras mas também em termos de autonomia, e motivação numa prática desportiva ativa. Os níveis de conhecimento do praticante interferem também com efeito da informação veiculada pelo FP (Magil, 1994). Assim, constata-se que a falta de conhecimento centrada na relação entre propósitos da ação motora e o movimento requerido exige a utilização de FP esclarecedor das particularidades das condições de envolvimento em que se efetiva a tarefa.

Numa fase inicial da aprendizagem, o FP é centrado essencialmente no conteúdo informativo uma vez que os alunos têm necessidade de referências concretas respeitantes à execução das habilidades bem como estratégias para a melhoria do desempenho desportivo. Para além disso, e de forma a tornar este feedback eficiente, o professor tem de possuir um conhecimento aprofundado dos conteúdos, uma vez que só assim é capaz de transmitir a mensagem adequada perante as variadas situações.

Piéron e Delmelle (1982), não só referem a importância da informação de retorno como elemento de ligação dos acontecimentos de ensino, como estabelecem uma ordem que deve ser necessária percorrer de forma a garantir uma correta e eficaz emissão de feedbacks:

1º A observação e identificação do erro na execução da habilidade;

## REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

2º A tomada de decisão (reagir ou não reagir), e se decidir reagir, fornecer um encorajamento ou uma informação;

3º A emissão do FP;

4º A observação das mudanças no desempenho de habilidades pelo aluno;

5º Eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo FP transmissão de um novo FP.

As minhas dificuldades iniciais na emissão do FP foram diminuindo ao longo do ano, permitindo-me assim crescer na dimensão profissional. Tais dificuldades iniciais estavam sobretudo relacionadas com o momento certo de emissão do FP de forma que os alunos assimilassem de forma eficiente o pretendido da prática de determinadas habilidades. Segundo Schimidt (1991) a pertinência do feedback utilizado, em referência ao conteúdo informativo, depende também das características das tarefas motoras e dos seus propósitos. Nas tarefas que preconizam a aquisição das habilidades, o FP centrado no conhecimento da performance assume especial relevo, ao focar os elementos inerentes ao modelo de execução. Por sua vez, nas tarefas destinadas à aplicação das habilidades, o FP centrado no conhecimento do resultado incide no resultado pretendido.

Ainda no que diz respeito ao FP, importa referir que ao observar um erro comum aos vários elementos da turma, torna-se mais lucrativo em termos de rentabilização do tempo de aula, interromper a execução do exercício emitindo um FP coletivo para o grupo ou para a turma, acompanhado de uma correta exemplificação, ao invés de emitir de FP individuais, pois assim rentabiliza o tempo de atividade da prática da turma. Hoffman (1997) afirma que os professores que não conseguem identificar erros críticos nas respostas dos alunos ou, mesmo conseguindo, não interpretam corretamente o seu significado, estão destinados a cometer enganos quando entram na fase de prescrição. Assim, o grau de adequação do FP, o seu valor para a aprendizagem, resultará da otimização de duas grandes operações: a deteção do erro e a organização do FP. Também Rosado (1995), diz que a organização do FP deve resultar de uma correta gestão de algumas variáveis, como sejam a quantidade de intervenções, o nível de especificidade dessas intervenções, o objetivo de intervenção, a forma, o momento, a direção e a relação deste com a informação anterior, e o modo de distribuição, para citar algumas das variáveis mais importantes que têm vindo a ser estudadas.

Deste modo a necessidade do praticante receber informação técnica precisa acerca daquilo que fez (FP descritivo) e/ou do que deve fazer para melhorar (FP prescritivo), bem como das vantagens de interrogar os participantes acerca da

## REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

qualidade da sua execução no processo de facilitação das aprendizagens. Para a emissão do feedback a expressão verbal deve ser cuidada, a intervenção deve ser clara, concisa e com um vocábulo correto e adequado ao nível dos alunos.

Todavia tal dificuldade foi ultrapassada uma vez que ao longo do EP, desenvolvi as minhas competências de observação e compressão transmitindo FP focalizados apenas nos pontos-chave decorrentes da prática da atividade.

### **4.2.1.5 Avaliação**

Ainda no que diz respeito à construção de documentos que sustentaram a nossa atuação enquanto docentes, de referir os documentos de avaliação diagnóstica e sumativa. Denomina-se avaliação o processo sistematizado de registo e apreciação em relação as metas educativas previamente estabelecidas.

A avaliação dos alunos decorre sempre em contexto real e incide sobre aspetos essenciais da atuação nas formas básicas de jogo e de desempenho de papéis de apoio e coordenação.

Como avaliação inicial tem a avaliação diagnostica (ver Anexo 2), apresentar, qualificar e produzir a importância de algum aspeto da conduta do estudante. No entanto tem como principal função obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos alunos. Esta avaliação fornece ao professor informações sobre os exercícios que futuramente possa idealizar de forma a adaptar as características dos alunos, e este tipo de avaliação não deve ser realizado com um longo período de tempo.

A avaliação sumativa (ver Anexo 3) intitula-se como avaliação final, esta acontece no fim do processo de ensino aprendizagem, e tem uma função de classificação, no fim de uma modalidade, de um período, de um ano, de um curso. Esta avaliação tem como colaboradores a avaliação diagnostica e formativa pois a avaliação é um ciclo de intervenções pedagógicas.

Numa das primeiras reuniões com o PC, acerca da operacionalização das primeiras aulas e da construção de documentos como o MEC e a ficha de avaliação diagnóstica, foi também proposto a elaboração de uma lista de verificação para a avaliação diagnóstica dos alunos nas diversas modalidades a lecionar durante o ano letivo.

A avaliação diagnóstica de cada um dos alunos foi realizada por cada professor-estagiário na turma que lhe fora atribuída. Logo aí, foi possível constatar a elevada dificuldade associada à implementação de avaliações diagnósticas, uma vez

que foram necessárias três aulas para realizar essa mesma apreciação diagnóstica de todas as modalidades da planificação anual. Inicialmente, atribuiu-se o excessivo tempo dedicado à avaliação diagnóstica, à falta de experiência na aplicação do instrumento para a recolha de informação. No entanto, e após reflexão conjunta, conclui-se que a metodologia utilizada era impraticável, uma vez que comportava inúmeros itens de avaliação. Mas é também nisso mesmo que EP se baseia, pôr em prática os conhecimentos adquiridos, adaptá-los à nossa realidade e refletir sobre os mesmos após a sua operacionalização.

Apesar das suas potencialidades em contexto do processo ensino-aprendizagem, este documento revelou-se pouco funcional aquando do seu preenchimento, refletindo-se posteriormente numa complicada leitura e interpretação de dados. Desta forma, surgiu então a pergunta “mas qual o motivo de utilizar tal instrumento de avaliação?”. Para estudantes-estagiários com pouco experiência profissional, torna-se importante a execução simplificada de tais práticas diagnósticas, permitindo a sua posterior utilização dos dados recolhidos na planificação e até na avaliação final dos alunos, no que concerne à escala de classificações utilizadas para o efeito.

Um documento que vá ao encontro dos requisitos de avaliações permite uma transferência muito mais confortável e assertiva para a avaliação final da modalidade. No contexto da transferibilidade para a avaliação final, importa também referir que foram definidos os critérios de avaliação para a disciplina de EF de acordo com as exigências elucidadas pelo núcleo de EF da ESE, mas também de acordo com a realidade dos reportórios desportivos dos alunos da turma em questão (12ºano) e das condições de trabalho existentes. Os critérios de avaliação definidos comportavam três componentes essenciais conforme documento orientado da ESE (ver Anexo 4):

- Saber-fazer: componente relativo à prática da atividade desportiva;
- Saberes: componente associado ao conhecimento teórico. Para tal procedeu-se à realização de uma ficha de avaliação sumativa no final de cada período;
- Saber-estar: componente relacionado com as atitudes e valores.

### **4.2.1.6 Reflexões**

Dewey (1933) distingue o ato rotineiro do ato reflexivo, defendendo que o ato rotineiro é impulsivo, advém do hábito ou da submissão a uma entidade superior, enquanto o ato reflexivo se baseia na vontade e na intuição do professor, envolvendo-

## REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

o na busca por soluções lógicas e racionais para os problemas encontrados ao longo da sua intervenção. O ato reflexivo é então essencialmente questionador.

Relativamente às reflexões realizadas ao longo do EP, estas foram elaboradas não só sobre o ponto de vista formal como informal, contribuindo assim para o enriquecimento da nossa aprendizagem enquanto estudantes-estagiários. As reflexões formais, de natureza qualitativa, sucederam sempre após a nossa atuação enquanto estudantes-estagiário, seja esta após uma aula, uma atividade ou até mesmo após a criação de um novo documento com vista a melhorar a nossa interpretação relativamente ao exercício das nossas funções. Estas possuíram sobretudo um cariz crítico relativamente à nossa atuação, permitindo-nos não só refletir acerca dos aspetos a melhorar relativamente à nossa organização metodológica, mas também reformular a nossa participação em contexto escolar para uma melhoria futura do desempenho das nossas funções. Já as reflexões informais assentaram sobretudo na discussão interativa com os elementos do NE e com toda a comunidade escolar. A partilha de ideias conjunta entre os elementos de NE e PC foram sobretudo os principais momentos refletivos informais decorrentes ao longo do ano.

Segundo Zeicher (cit. por Silva, 2009), a reflexão consiste em elaborar uma análise profunda e consciente, entre aquilo que realizamos e aquilo que acreditamos, de acordo com os fundamentos que estão na base da mesma, e das consequências que dela advêm. Segundo o autor, a reflexão não é algo que se possa ensinar ao professor, mas sim “(...) uma maneira de ser professor” (Silva, 2009, pp. 32).

Já Bento (2003) afirma que os melhores resultados só irão ser alcançados, se o professor se confrontar e questionar diariamente, com as dificuldades com que se depara.

Reforçando a ideia de que o processo de reflexão acompanhou a minha prática profissional ao longo do meu EP e que este foi crucial na deteção das dificuldades e consequentemente na forma como me auxiliam a ultrapassá-las, irei seguidamente apresentar uma das minhas primeiras reflexões realizadas pós-aula enquanto estudante-estagiário:

“No dia 19 de setembro de 2014 tive a minha primeira aula mesmo em contexto prático pois realizei a avaliação diagnóstica a voleibol.

Logo no início da aula deparei-me que os “problemas” que na aula de apresentação me foi dito, pois só 5 alunos chegaram a horas a aula e os restantes atrasados, assim sendo vou ter que intervir a esse nível para uma melhor assiduidade e pontualidade dos alunos.



Para esta aula realizei um plano de aula e uma grelha para a avaliação diagnóstica, plano de aula que continha uma parte inicial e fundamental, pois a parte final não a considerei colocar pois o tempo era escasso. Depois da avaliação e refletir sobre a aula penso que o minha decisão sobre o jogo 4x4 não foi a mais correta, pois o espaço era muito reduzido e assim dificultava a avaliação de certos critérios que tinha colocado na grelha de avaliação diagnóstica. Outra situação que devia ter feito era delimitar o campo mas como não era esse o objetivo não o fiz, pois eles podiam estar mais concentrados a fazer ponto do que a realizar os gestos técnicos e a parte tática. No fim da aula voltei a frisar que não ia admitir faltas de atraso nas minhas aulas.” (Reflexão, aula nº, 19 de Setembro de 2014).

Esta reflexão decorrente de uma reconstrução mental que procura analisar a minha ação em função dos acontecimentos e dos resultados obtidos, apresenta-se como um exemplo de uma reflexão sobre a ação do professor. Não se assume como uma capacidade obtida à priori, sendo necessário treino e tempo para o seu aperfeiçoamento. Analisar e posteriormente refletir acerca das aulas permite-nos assim tomar consciência das diferentes consequências implícitas das atitudes tomadas e como tal melhorar o nosso processo de ensino. De acordo com Bento (2003), as aulas necessitam de uma preparação tal, que permitam estimular os alunos para o seu desenvolvimento, bem como proporcionar bem-estar no professor sentindo-se satisfeito pelo exercício da sua ação enquanto professor.

A reflexão acerca da emissão do FP no decorrer das aulas, foi um outro exemplo vivenciado ao longo do EP, influenciando o meu processo de ensino uma vez que me permitiu compreender que os FP alteravam o comportamento dos alunos levando mesmo a uma melhora do seu processo de aprendizagem. No decorrer da elaboração dos MEC das modalidades a abordar, a reflexão também assumiu um papel importante, respondendo a questões respeitantes ao propósito da sua construção e à forma como moldavam o processo de ensino-aprendizagem quando implementados. Assim a reflexão traduz-se num ponto relevante na promoção de ensino permitindo uma descoberta e renovação de métodos mais eficazes. Não só permitiu que houvesse uma análise sobre a ação como na ação, de forma a facilitar a deteção de aspetos fulcrais de investimento para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Em suma podemos afirmar que *“o EP visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”* (Matos, 2011, p.3).

### **4.3. Participação na escola e relação com a comunidade**

#### **4.3.1. 1ª Aula apresentação**

*“Estimule os alunos a aprender e a aprender a ser na sua dimensão reflexiva, crítica, prática, criativa.”*

(Cunha 2008, p.22)

Assumir a responsabilidade de orientar a aula de apresentação à turma foi uma das primeiras decisões mais relevantes e marcantes na construção da minha identidade profissional. “Cada profissional é chamado a empenhar-se na construção da sua própria identidade profissional, e isso é sempre fundamental, mas, por outro lado, nunca suficiente, na medida em que a construção da identidade se releva como um processo equacionado a diversos níveis da complexa trama da estrutura social em que se enreda a capacidade de agência de cada sujeito. A construção da identidade profissional do professor está longe, pois, de ser uma obra solitária de uma vontade individual, ou um processo linear de crescimento pessoal e profissional, fruto de aquisição de conhecimento ou acumulação de experiências. Ela resulta de um jogo complexo de processos de formação e socialização, que não descarta a ação social da pessoa de cada (candidato a) professor, e que, por isso mesmo, não pode ser reduzido a processos unidirecionais de transmissão, assimilação e reprodução social” (Graça, 2014, p.44). Fomos apresentados à turma como estagiários pelo PC, e embora não nos sentíssemos como tal, assumimos desde esse primeiro momento a posição de docente de EF. Tal sentimento de liderança, evidenciou-se enquanto fator positivo para o exercício das minhas funções, criando desde então uma facilidade no próprio controlo da turma.

Este primeiro momento não só serviu para conhecer de uma forma geral a turma com que privei ao longo de todo ano, mas também para realizar a minha apresentação enquanto professor-estagiário. Fora dado a conhecer a minha identidade pessoal e profissional, centrando-se sobretudo na passagem de informações relativas ao meu percurso académico e desportivo.

Nesta aula procedeu-se também ao preenchimento das fichas pessoais de cada aluno que nos permitiu não só fazer o enquadramento como a caracterização da turma em questão.

### 4.3.2. Direção de turma

Relativamente à minha participação em contexto escolar exerci duas funções distintas. Uma das tarefas estava mais ligada à parte burocrática em contexto escolar que implicava o acompanhamento das tarefas de direção de turma e a participação nos conselhos de turma. A outra tarefa consistia na colaboração com o grupo de EF na promoção e operacionalização das diferentes atividades organizadas pelo grupo.

De acordo com a *Portaria n.º 921/92* o diretor de turma é nomeado pelo diretor de entre os professores da turma, havendo sempre preferência por um professor que já tenha ocupado as mesmas funções na turma.

Assim, a função de diretor de turma tem como principais ações:

*“Promover junto do conselho de turma a realização de ações conducentes à aplicação do projeto educativo da escola, numa perspetiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;*

- *Presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades:*
  - ✓ *Avaliação de dinâmica global da turma;*
  - ✓ *Planificação e avaliação de projetos de âmbito interdisciplinar;*
  - ✓ *Formalização da avaliação formativa e sumativa;*
- *Elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta ao aluno, professores da turma, pais e encarregados de educação;*
- *Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento;*
- *Assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de atividades interdisciplinares;*

Também no decorrer deste ano letivo, participei de forma ativa acompanhando as funções de diretor de turma do PC, na turma que me fora

## REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

atribuída (12ºano). Estas funções estavam sobretudo relacionadas com a manutenção organizada dos processos individuais dos alunos, a justificação de faltas, a atribuição de notas no final de cada período e com a realização do Projeto Curricular de Turma.

### **4.3.3. Colaboração nas atividades promovidas pelo grupo de Educação Física**

Relativamente à colaboração nas atividades desenvolvidas pelo grupo de EF da ESE, enquanto estudantes estagiários participamos no torneio de basquetebol 3x3, no dia do atletismo, no corta-mato escolar e ainda em algumas visitas de estudo de outras áreas de formação.

Em relação ao torneio de basquetebol 3x3, toda a sua organização ficou ao nosso encargo, executando funções relativas à gestão dos jogos, respetivos horários e espaços, e ainda à transmissão dos resultados para o secretariado. A realização de todas estas tarefas permitiu-nos perceber a importância de uma boa organização para o decorrer harmonioso dos jogos, nomeadamente através da rápida atuação enquanto organizadores, como foi no caso do cumprimento do horário da competição.

Auxiliamos ainda os alunos em situações duvidosas de arbitragem, o que implicava que a nossa atenção tinha que se redobrar, uma vez que era da nossa responsabilidade não só a pontuação e a organização das equipas, mas também o desenvolvimento do jogo propriamente dito.

Quanto ao corta-mato escolar este foi realizado no parque da cidade do porto, um parque público, com boas condições para a realização do evento. A nossa intervenção neste tipo de atividades começou ainda antes do corta-mato, uma vez que anteriormente decorreu um evento na comunidade escolar (ESE) intitulado como o dia do atletismo. Os alunos interessados em participar nestas atividades realizavam a sua inscrição junto de um local nomeado para este efeito, seguindo-se a organização dos alunos participantes por escalão. Postas todas estas formalidades os professores envolvidos nas atividades tinham a cargo diversas funções como: dar o tiro de partida, contabilizar e ordenar os alunos por classificação e por escalão, cronometrar, controlar e delimitar percursos da prova e zonas de chegada.

Ao contrário das provas dos escalões mais novos onde as nossas tarefas eram desempenhas facilmente, visto que os alunos chegavam razoavelmente dispersos, dando tempo para registar os dorsais sem grande confusão. À medida

que os escalões iam subindo e a competitividade aumentando, a chegada à meta tornava-se mais confusa, sendo assim necessária uma atenção reduplicada. Posto isto, houve uma seleção dos que iam participar no corta-mato, seleção essa, feita através da classificação final do dia do atletismo. No corta-mato tinha como principal função acompanhar e motivar os alunos participantes na atividade.

Tais atividades, permitiram de certo modo aumentar a cumplicidade entre o nosso NE, os restantes docentes de EF e toda a comunidade escolar, dada, a constante interação com todos os elementos da ESE.

#### **4.4. Desenvolvimento Profissional**

Relativamente às atividades associadas ao desenvolvimento profissional, e considerando o EP como a maior de todas elas, destaco dois “momentos” cruciais: os planos de aula e reflexões que ao longo do ano letivo contribuíram e muito para a construção da minha identidade profissional. Estou ciente de que, os planos de aula bem como os momentos reflexivos decorrentes da nossa intervenção escolar foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional, permitindo aumentar os meus conhecimentos relativos ao processo ensino-aprendizagem e consequentemente contribuindo para o sucesso do EP.



**5. ESTUDO:  
TEMPO DE ESPERA DOS ALUNOS  
PARA A REALIZAÇÃO DA  
ATIVIDADE/TAREFA**

---





*“Como disciplina escolar, a Educação Física constitui a forma fundamental e mais importante da formação corporal das crianças e jovens”*

(Bento, 2003, p.41)

## 5.1. Resumo

O presente estudo está incluído no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, como parte integrante do RE, com o intuito de enriquecer a nossa participação enquanto professores-estagiários em contexto escolar.

Segundo Santos *et al.* (2013), o momento da aula é, por excelência, uma oportunidade para os alunos terem contacto com novos conhecimentos e como tal um fator essencial para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Assim, este estudo teve como principal propósito perceber e descrever como os alunos despendem o seu tempo nas aulas de EF, enfatizando o TE dos alunos para a realização de atividades/tarefas. A amostra é constituída por alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de diferentes anos de escolaridade: 2º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. A seleção desta amostra poderá permitir uma visão micro, percebendo se são efetivamente registadas diferenças no que diz respeito aos tempos de espera para a realização de determinada atividade de acordo com o ano de escolaridade que estes alunos se encontram.

O TE para a realização de determinada tarefa/atividade constitui muitas das vezes um obstáculo ao êxito do ensino-aprendizagem observado no decorrer das atividades físicas.

Com base na observação e posterior análise dos comportamentos dos alunos, procurou-se aumentar os conhecimentos relativos à presente área de estudo; sensibilizar os professores de EF para a existência de tais obstáculos; e criar sobretudo estratégias que permitam melhorar as possíveis carências relativas ao TE dos alunos para a realização de determinada atividade, proporcionando novas situações para uma aprendizagem mais autêntica e mais significativa.

Tal como a família e as comunidades onde se inserem, a escola, enquanto instituição educativa, apresenta também um papel determinante na formação dos jovens, sendo parte integrante do seu desenvolvimento académico e social.

Segundo Vincent, Lahire e Thin (cit. por Trindade e Cosme 2010) a aquisição da aprendizagem diz respeito ao modelo educativo através do qual se pretende que

## ESTUDO

as escolas promovam a socialização dominante. Atribuem uma valorização acrescida à escola enquanto espaço específico e isolado dos restantes espaços sociais, onde se pressupõe a valorização da concepção de aprendizagem que entende o ver-fazer e o ouvir como condições suficientes para a concretização do ato de aprender. Desta forma, há uma dissociação entre o momento em que se aprende e o momento em que se faz. É também atribuída uma importância à metodologia e às regras no âmbito do processo ensino-aprendizagem, os quais visam não só assegurar as aprendizagens dos alunos, como também promover, de igual forma, uma relação de subordinação quer dos professores, quer dos alunos a normas de carácter impessoal. Nesta perspetiva é dada uma elevada importância à aquisição da aprendizagem sobretudo através da teoria.

Particularizando o processo ensino-aprendizagem para a prática de EF, esta caracteriza-se essencialmente pela transmissão de conhecimentos e pelo desenvolvimento psico-motor. De acordo com Bento (2003) o tempo de contacto real e efetivo com a motricidade é decisivo para o desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras bem como elemento necessário para uma correta execução da atividade.

Siedentop (1991) refere que, no âmbito de EF, “um aluno que aprende” (learning student) é caracterizado como um aluno que coopera, que se encontra empenhado e com vontade em aprender na aula, que ajuda os colegas, que se sente responsável pelo próprio comportamento, e que essencialmente gosta da prática da atividade física.

Para um completo e eficaz processo ensino-aprendizagem é também necessário que o professor enquanto elemento instrutor execute as suas funções com qualidade, daí que para além de apoiar ou orientar os alunos, este deverá planejar, monitorizar e reorientar a prática das atividades físicas, oferecendo aos alunos ferramentas que lhes permitam o desenvolvimento psico-motor com excelência. Existe assim uma necessidade de criar condições tais, que permitam que os alunos procurem soluções, aprendam e essencialmente evoluam as suas habilidades e capacidades motoras.

Para Costa (cit. por Santos, 2012), os professores eficazes organizam a atividade dos alunos com o propósito de lhes proporcionar um maior tempo possível de empenhamento na tarefa. Neste contexto, surge o conceito de Tempo de Empenhamento Motor, que consiste num índice de efetividade da aula (Bento, 2003), que engloba o tempo de envolvimento motor dos alunos nas atividades físicas, expressando o tempo real da prática e exercitação, independentemente da natureza e do tipo de empenhamento do aluno. Estudos de Phillipis e Carlisle (1983)

e Graham, Soares e Harrington, (1983), reportam que os professores que alcançam maiores ganhos em termos de aprendizagem dos alunos são aqueles que proporcionam o dobro do tempo de exercitação aos mesmos, referindo ainda que estes passam mais tempo em atividade motora e menos tempo em espera.

Segundo Siedentop & Tannehill (2000) a aula pode ser dividida em cinco categorias específicas de acordo com a forma como os alunos despendem o tempo de aula :

- Tempo de Gestão/Organização: refere-se ao tempo em que os alunos estão empenhados na atividade ou a ouvir o professor. Este tempo tem por objetivo a organização de pessoas, materiais, equipamentos, espaços.
- Tempo de espera (TE): consiste no tempo em que os alunos estão empenhados na atividade ou a ouvir as funções que dirigem ou mantêm as expectativas no conteúdo.
- Tempo de Atividade: reporta-se ao tempo de empenhamento motor dos alunos ao nível do conteúdo da sessão.
- Instrução: esta categoria assinala o tempo em que os alunos estão a receber informação respeitante ao conteúdo da sessão.
- Tempo fora da tarefa: respeitante ao tempo em que os alunos não se encontram empenhados nas atividades dirigidas pelo professor.

## **5.2. Objetivo do Estudo**

### **5.2.1 Objetivo geral**

O objetivo geral do presente estudo consiste em perceber e descrever como os alunos despendem o seu tempo na aula de EF de acordo com o ano de escolaridade que se encontram

### **5.2.2 Objetivo específico**

Enquanto objetivo específico, este pretende analisar e comparar os diferentes tempos de espera para a realização de determinada atividade/tarefa em função do ano de escolaridade que se encontram: 2º ciclo e secundário.

### **5.3. Metodologia e Material**

#### **5.3.1 Instrumento**

O instrumento utilizado foi o Student Time Expenditure (STE), cujo seu objetivo, segundo Siedentop & Tannehill (2000), consiste em perceber e descrever as atividades que os alunos realizam durante o tempo de aula através do registo de duração por intervalos. Estes intervalos podem ser catalogados pelas seguintes categorias: gestão/organização, espera, atividade, instrução e fora da tarefa, contudo só remeti para observação e análise do TE.

O TE diz respeito ao tempo que os (as) alunos (as) estão empenhados na atividade ou a ouvir as funções que dirigem ou mantêm as expetativas no conteúdo.

#### **5.3.2 Caracterização da Amostra**

A amostra foi constituída por duas aulas observadas em cada ciclo de ensino (2º ciclo do ensino básico e secundário), sendo nestas leccionadas a modalidade individual (Badminton) por distintos professores (estudantes-estagiários e PC).

De forma a equilibrar a recolha dos dados, foram selecionados quatro alunos do 2º ciclo do ensino básico (6º ano) e quatro alunos do ensino secundário (12º ano) da ESE, todos estes do sexo masculino.

Para cada um desses alunos foram então recolhidos dados relativos a duas aulas, perfazendo assim um total de dezasseis aulas observadas.

#### **5.3.3 Procedimentos da metodologia e recolha de dados**

O STE fora o instrumento utilizado para a recolha de dados, recorrendo para tal ao registo de vídeo com o método de registo de duração. O registo vídeo permitiu a gravação total das aulas, possibilitando uma análise exploratória dos dados à posteriori. Todos os elementos envolvidos na recolha dos dados estavam familiarizados com o instrumento de registo e os alunos informados de que seria efetuado a gravação.

Para a recolha dos dados foram selecionadas aulas com durações distintas, isto é, aulas de cinquenta e noventa minutos, o que poderia gerar diferentes tempos de observação para cada aluno. De forma a assegurar as mesmas condições de observação para todos os alunos envolvidos, definiu-se um tempo de 30 minutos para as observações das mesmas.

### 5.3.4 Análise estatística

Para a análise estatística de dados, recorreu-se ao programa estatístico GraphPad Prism versão 6.0. A análise estatística descritiva, designadamente a média e o desvio padrão foram calculados para todas as variáveis em análise.

De forma a verificar a comparação entre grupos, recorreu-se à estatística inferencial, nomeadamente ao t-test não paramétrico para amostras independentes.

O nível de significância foi fixado em  $p \leq 0,05$ .

## 5.4. Apresentação e discussão dos resultados

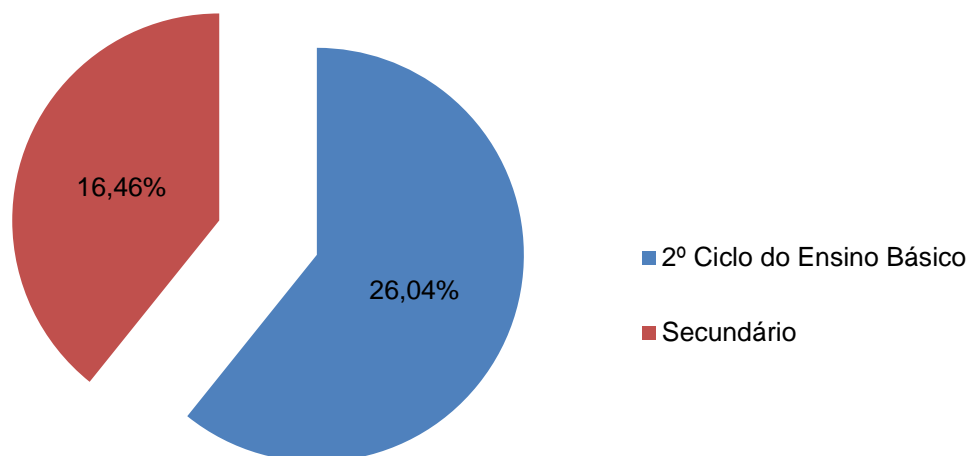
Uma vez que se trata de um estudo de pequena dimensão e abrangência decidiu-se proceder à apresentação e discussão dos resultados em conjunto.

Assim sendo, após o registo dos respetivos vídeos, seguiu-se a análise exploratória dos mesmos com o intuito de avaliar o comportamento dos alunos de diferentes anos de escolaridade, no decorrer das aulas de EF.

A Figura 5 apresenta os resultados relativos ao TE para a realização de atividade/tarefa dos alunos do 2º ciclo do ensino básico e secundário no decorrer da aula, permitindo comparar as diferenças entre sujeitos de distintos anos de escolaridade.

Os resultados da Figura 5 permitem constatar que os alunos do 2º ciclo do ensino básico, em média, despenderam de um maior TE para a realização de atividades/tarefas no decorrer da aula, cerca de 26,04% do seu tempo total. Já os alunos do secundário, apresentaram em média 16,46 % de TE para a realização de atividades/tarefas durante a aula.

## ESTUDO



**Figura 5- TE para a realização de atividades/tarefas despendido entre alunos do 2º ciclo do ensino básico e secundário no decorrer das respetivas aulas.**

Relativamente à comparação dos TE para a realização de atividades/tarefas entre alunos de diferentes anos de escolaridade, os resultados inferenciais obtidos podem ser observados na Tabela 1.

**Quadro 1- Comparação do TE para a realização de atividades/tarefas entre alunos de diferentes anos de escolaridade.**

		Média ± Desvio	P
Ano de escolaridade		Padrão (min)	
TE	2º Ciclo do Ensino Básico	2,37 ± 0,94	0,0002
	Secundário	1,52 ± 0,54	

A análise da Tabela 1 permite verificar que os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, em média, passam mais 0,85 minutos, isto é 51 segundos em TE, do que os alunos do Secundário.

Através da leitura dos resultados obtidos na Tabela 1 é possível observar que existem diferenças significativas no TE para a realização de atividades/tarefas entre alunos de diferentes anos de escolaridade.

Perante os resultados obtidos, podemos afirmar que um dos principais fatores que podem estar diretamente relacionados com os tempos de espera observados consiste no tipo de gestão que o professor imprime na aula. Segundo Costa (cit. por Santos, 2012), os professores eficazes organizam a atividade dos alunos com o propósito de lhes proporcionar um maior tempo possível de empenhamento na tarefa.

Para além disso, o modelo educativo aplicado pode também ser um dos fatores que influencia o TE na aula, uma vez que no 2º ciclo do ensino básico e no ensino secundário pode existir uma conceção e uma metodologia diferente. De acordo com Vincent, Lahire e Thin (cit. por Trindade e Cosme 2010), a aquisição da aprendizagem diz respeito ao modelo educativo através do qual se pretende que as escolas promovam a socialização dominante. Atribuem uma valorização acrescida à escola enquanto espaço específico e isolado dos restantes espaços sociais, onde se pressupõe a valorização da conceção de aprendizagem que entende o ver-fazer e o ouvir como condições suficientes para a concretização do ato de aprender.

Por fim, o próprio aluno também se apresenta como um fator preponderante no TE, nomeadamente através da concentração e cooperação na gestão e transição dos exercícios promovidos pelo professor durante a aula. Siedentop (1991) refere que, no âmbito de EF, “um aluno que aprende” (learning student) é caracterizado como um aluno que coopera, que se encontra empenhado e com vontade em aprender na aula, que ajuda os colegas, que se sente responsável pelo próprio comportamento, e que essencialmente gosta da prática da atividade física.

## **5.5. Conclusão**

De acordo com os resultados observados, conclui-se que os alunos do 2º ciclo do ensino básico gastam em média 26,06% do seu tempo total de aula. Já pelo contrário, os alunos do ensino secundário despendem de um menor TE no decorrer da aula, cerca de 16,46%. Para além disso, verificam-se diferenças significativas entre os TE para a realização de determinada tarefa/atividade entre alunos de diferentes graus de escolaridade. Enquanto os alunos do 2º ciclo do ensino básico estão em média cerca de 2,37 minutos à espera para realizar determinada atividade/tarefa, os alunos do ensino secundário apresentam cerca de 1,52 minutos à espera para a realização da mesma.





## 6. CONCLUSÃO

---



Em forma de conclusão é importante salientar que o EP, enquanto principal elemento orientador da formação profissional, é também o culminar de todo um percurso educativo.

Este apresenta-se enquanto principal cenário de aprendizagem colocando em prático todos os conhecimentos adquiridos durante o nosso percurso académico, colaborando no processo de desenvolvimento da nossa identidade profissional. O EP dá-nos assim a liberdade de cometer erros e refletir acerca destes de forma individual e conjunta de forma a adaptar o exercício das nossas função aos diferentes contextos vivenciados.

O sentimento de insegurança vivido no início do ano letivo foi desaparecendo ao longo do ano, permitindo não só a criação de um sentimento de competência como também para a minha integração no grupo de profissionais da educação. A relação com os alunos e com toda a comunidade escolar bem como todas as experiências vividas no contexto educativo foram essenciais para o meu crescimento enquanto profissional.

Todo este processo subjacente à construção profissional foi suportado ao longo do ano pela observação, pela adaptação momentânea pela reflexão, pela crítica construtiva e pela constante procura de estratégias de aprendizagem face às variadas situações reais.

Hoje, e passada toda uma experiência enquanto profissional educativo posso fazer de minhas as palavras de Bento (2008), “Sim digo e grito de frente erguida e peito aberto, sou professor e tenho imenso orgulho nisso”.



## **7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1986). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Batista, P. & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*, (pp. 31-52). Porto: FADEUP.
- Benson, P. (2000). Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb. (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Longman.
- Bento, J. O., Garcia, R. & Graça, A. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Bento, J. O. (2004). *Desporto-Discurso e Substância*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2008). *Da Coragem do Orgulho e da Paixão de ser Professor-Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Bom Professor-Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cunha, M., Batista, P. & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Org.), *O estágio profissional na (re) construção de identidade profissional em Educação Física*, (pp.143-180). Porto: FADEUP.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.
- Dubar, C. (1997). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutuação*. Porto: Edições Afrontamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Fishman, S. & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. In W.G. Anderson & G.T. Barrette (Eds), *What's going on in gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes*. (Monograph). Motor Skills: Theory into Practice, 1, 51-62.

Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Org.), *O estágio na (re) construção da identidade profissional em Educação física*, (pp.44-65). Porto: FADEUP.

Graham, G., Soares, P. & Harrington (1983). Experienced Teachers Effectiveness With Intact Classes: An ETU Study. *Journal of Teaching in Physical Education*. vol. 2 (2), pp. 3-14

Hoffman (1997). Competency Based Training in Skill Analysis: Designing Assessment Systems. In R. Stalidus (Ed.), *Research and Practice in Physical Education*, (pp.3-12). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A. & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física: a perspectivas dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de professores- Reflexão e investigação da Prática Profissional*, (pp. 77-93). Porto: FADEUP.

Magil, R. A. (1994). The Influence of Augmented Feedback on Skill Learning Depends on characteristics of the Learner. *Quest*, vol. 46, pp.314-327.

Matos, Z. (2011). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*. Porto: FADEUP.

Mesquita, I. & Rosado, A. (2011). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.

Moreira, J., Marques, P. & Cunha, M. (2015). A (re) construção da Identidade Profissional de um estudante estagiário de Educação Física da Faculdade de



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Desporto da Universidade do Porto: a influência. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Org.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, (pp.247-268). Porto: FADEUP.

Nóvoa, A. (1992). Formação dos professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*, (pp. 15-34). Lisboa: Dom Quixote.

Phillips, A. & Carlisle, C. (1983). A Comparison of Physical Education Teachers Categorized as Most and Least Effective. *Journal of Teaching in Physical Education*. vol 2 (3), pp. 55-66.

Piéron, M. & Delmelle, R. (1982). Augmented Feedback in Teaching Physical Education: Responses from the Students. In M. Piéron and J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teacher in Physical Education*, (pp.141-150). Liège: AIESEP.

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. (2nd ed.). ST. Louis: Time Mosby College Publishing

Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*, (pp. 53-84). Porto: FADEUP.

Rosado, A. (1995). *Observação e Reação á Prestação Motora: Estudo da Competência de Diagnostico e Prestação Pedagógica em Tarefas desportivas*. Tese de Doutoramento, FMH-UTL, Lisboa, Portugal.

Santos, C. (2012). *O contributo da investigação, reflexão e (re)ação na transformação e melhoria da prática pedagógica*. Relatório de Estágio, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Santos, C., Azevedo, A., & Sousa, T. (2013). Contributo para a melhoria do tempo de empenhamento motor das raparigas nas aulas de futebol: abordagem aproximada à investigação-ação. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*, (pp. 313-321). Porto: Editora FADEUP.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning & performance. From principles to practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. California: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. USA: Human Kinetics Publishers

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Silva, T. (2009). *Elementos para a compreensão do processo de reflexão em situação de Estágio Pedagógico. Estudo de caso de um estudante estagiário*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity: A Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics

## **8. ANEXOS**

---



## Anexo 1- Plano de Aula



## Escola Secundária de Ermesinde

Professor Cooperante: José Carlos  
Professor Estagiário –Ricardo Teixeira

## Plano de Aula

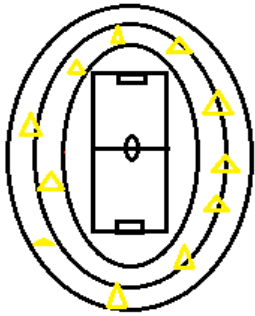
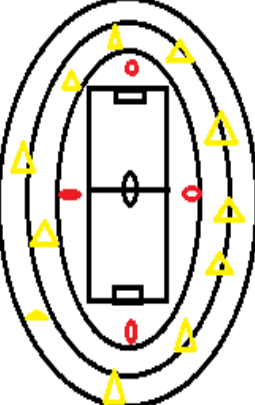
Professor: Ricardo Teixeira	Ano: 12º Turma: D	Data: 3/10/2014 Aula nº: 9	Nº de Alunos: 24
Unidade Didática: Atletismo Função Didática: Exercitação Sessão nº 2 em 9	Local: Escola Secundária de Ermesinde Espaço: Interior	Hora: 8:15 – 9:05 Duração: 35 minutos	Material: Cones Cromómetro Apito

**Objetivos**

Desenvolver a resistência aeróbia dos alunos.

Parte	TP	Objetivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organiz. Alunos/Prof.
Inicial	1'	Introdução à aula	Conversa inicial com os alunos acerca dos objetivos e organização da aula.		Alunos sentados em frente do professor
	4'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ativação geral</li> <li>Preparar cardiovascular, articular e muscularmente os alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mobilização articular dos membros superiores e inferiores;</li> <li>Coordenação motoras;</li> </ul>		

## ANEXOS

Fundamental	10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumentar a resistência aeróbia.</li> <li>Gestão de esforço.</li> </ul>	<b>1º Exercício</b> Corrida contínua durante 4 minutos, ao sinal realizar as variantes que o professor disser: Variante 1- Sprint Variante 2-corrida lateral Variante 3-corrida de costas Variante 4-corrida saltada Realizar 2 vezes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar diferentes ritmos</li> <li>Capacidade de superação.</li> </ul>	
	15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumentar a resistência aeróbia.</li> <li>Gestão de esforço</li> </ul>	<b>2º exercício</b> A correr pela pista, de forma contínua, os alunos devem parar autonomamente ao 6 minuto. Durante a corrida os alunos vão sendo avisados do tempo de 2 em 2 minutos e assim tendo uma percepção da distância que correram e do ritmo até esse tempo. Durante os 6 minutos só vão ser avisados até ao 4 minuto, no restante tempo eles têm de para autonomamente o mais próximo possível ou mesmo ao 6 minuto. Realizar 2 vezes o exercício.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmo constante</li> <li>Para ao tempo certo autonomamente</li> <li>Cumprir o tempo específico</li> </ul>	
Final	5'	<u>Final da aula</u>	Retorno à calma e conversa com os alunos acerca da aula		Alunos sentados em frente do professor

## Anexo 2- Avaliação Diagnóstica



**Escola Secundária de Ermesinde**

Professor Cooperante: José Carlos  
Professor Estagiário –Ricardo Teixeira

### Avaliação Diagnostica de Atletismo

Nº	Nome	Nº de voltas/Distancia	
		Voltas	Distancia
1	André Melo	12	1920
2	António Castro	16	2560
3			
4	Daniel batista	14	2240
5			
6	Daniel silva	18	2880
7	Diogo correia	15	2400
8	Diogo barros	13	2080
9			
10	Francisco Silva	15	2400
11	Joana Trindade	NF	NF
12	João Caçote	14	2240
13	João Ribeiro	17	2720
14	Luís silva	17	2720
15	Luís Gonçalves	15	2400
16	Miguel Sousa	17	2720

## ANEXOS

17	Nuno Madeira	15	2400
18	Pedro Ferreira	16	2560
19			
20	Pedro Soares	15	2400
21	Rafael almeida	19	3040
22	Ricardo Magalhães	17	2720
23	Rodrigo Rosas	NF	NF
24	Rui Armada	19	3040
25	Rui Gonçalves	16	2560
26	Rui Henriques	15	2400
27	Vítor Silva	15	2400
28	Xavier Fontes	17	2720

NF- Não fez



### Anexo 3- Avaliação Sumativa

- **Prática**

Nome	Grelha de Avaliação Sumativa Badminton=200 Pontos					Nota
	serviço curto	serviço longo	clear	lob	Amort	
	40 Pontos	40Pontos	40Pontos	40Pontos	40 Pontos	
André Melo	36	37	35	36	35	179
António Castro	34	34	34	33	33	168
Daniel Batista	31	32	31	31	30	155
Daniel Silva	35	35	35	34	34	173
Diogo Correia	32	33	34	32	32	163
Diogo Barros	32	33	33	32	32	162
Francisco Silva	35	34	35	34	34	172
joana Triende	30	30	27	29	30	146
joão Caçote	34	34	33	33	33	167
joão Ribeiro	29	27	26	26	24	132
Luis Silva	36	36	37	36	36	181
Luis Gonçalves	33	34	34	33	32	166
Miguel Sousa	36	36	35	34	34	175
Pedro Ferreira	33	32	31	32	30	158
Rafael Almeida	29	27	26	26	24	132
Ricardo Magalhães	34	33	35	34	34	170
Rodrigo Rosas						0
Rui Armada	34	35	36	36	37	178
Rui Gonçalves	30	31	30	31	30	152
Rui Henriques	32	32	33	31	32	160
Vitor Silva	36	37	37	37	37	184
Xavier Fontes	34	35	34	35	35	173

- **Teórica**



**Escola Secundária de Ermesinde**

## **Avaliação Teórica - Educação Física**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

Classificação: \_\_\_\_\_

**Das afirmações que se seguem, indica as que são verdadeiras (V) e as falsas (F). Colocar o (V) ou o (F) à frente de cada afirmação.**

### ***Modalidade: Futebol***

- 1 O jogo de futebol é praticado por duas equipas em oposição, cada uma constituída por onze efetivos e por nove jogadores suplentes
- 2 Objetivo do jogo de futebol passa por introduzir a bola na baliza adversária
- 3 Um jogador encontra-se em posição de fora de jogo se estiver mais próximo da linha de baliza do que a bola e o penúltimo jogador adversário

- 4** A cobertura ofensiva é quando o jogador apoia o colega que marca em posse de bola
- 5** A penetração é quando o jogador com bola procura a finalização imediata ou progride na direção da baliza adversária criando situações de finalização
- 6** Durante o passe o jogador deve colocar o pé de apoio ao lado da bola e tocá-la com o pé contrário, utilizando diferentes partes do pé (interna, externa e peito).
- 7** São princípios específicos de jogo ofensivo
- [A] penetração, contenção, cobertura ofensiva e mobilidade
  - [B] penetração, cobertura ofensiva, equilíbrio e espaço
  - [C] penetração, cobertura ofensiva, mobilidade e espaço
- 8** São princípios específicos de jogo defensivo
- [A] contenção, cobertura defensiva, equilíbrio e concentração
  - [B] contenção, penetração, equilíbrio e concentração
  - [C] defesa à zona, contenção, espaço e equilíbrio
- 8** Em que ano se realizou o primeiro Campeonato do Mundo de Futebol
- [A] 1920
  - [B] 1930
  - [C] 1940
- 10** Qual o país que se tornou conhecido como o berço do futebol
- [A] França.
  - [B] Itália.
  - [C] Inglaterra.
- 11** Quais as dimensões que um campo de futebol deve possuir
- [A] 60 a 90 metros de comprimento e 45 a 90 metros de largura.
  - [B] 90 a 120 metros de comprimento e 45 e 90 metros de largura.
  - [C] 90 a 120 metros de comprimento e 60 a 90 metros de largura.

No início e reinício do jogo:

## ANEXOS

**12** É realizado no círculo central por 2 jogadores da equipa atacante, na direção do seu campo (para trás), os restantes jogadores devem se encontrar no respetivo meio campo, fora do círculo central, à exceção dos jogadores da equipa atacante.

No início e reinício do jogo:

**13** É realizado no círculo central por 2 jogadores da equipa atacante, na direção do campo adversário (para a frente), os restantes jogadores devem se encontrar no respetivo meio campo, fora do círculo central, à exceção dos jogadores da equipa atacante.

No início e reinício do jogo:

**14** É realizado no círculo central por 2 jogadores da equipa atacante, na direção do campo adversário (para a frente), os restantes jogadores devem se encontrar no respetivo meio campo, podendo se encontrar dentro do círculo central.

### ***Modalidade: Badminton***

**15 *Clear***, batimento defensivo- o volante apresenta uma trajetória descendente “em balão”.

**16- *Amorti Alto***, batimento ofensivo- o volante é amortecido, apresentando uma trajetória descendente e caindo, no campo adversário, junto à rede.

**17 *Lob***, batimento defensivo- o volante apresenta uma trajetória ascendente.

**18 *Amorti Baixo***, semelhante ao *Lob* mas apesar da trajetória do volante ser ascendente, este apresenta as mesmas características que o *Amorti Alto*, o que faz com que o volante caia no campo adversário, junto à rede.

**19** Antes do início do jogo, o árbitro realiza o sorteio entre os adversários. O vencedor pode escolher entre o serviço ou o campo. Após o apito do árbitro, a equipa que escolheu ou que ficou com o serviço inicia o jogo.

**20** O jogo de badminton não tem duração previamente definida. Quando uma das equipas alcançar os 11 pontos haverá um intervalo de 60 segundos. Entre jogos é permitido um intervalo de 110 segundos.

**21** Um jogo de badminton é disputado à melhor de 3 sets de 21 pontos, com pontos em todas as jogadas. Se a pontuação for 20-20 o set será ganho pela

equipa que consiga uma vantagem de dois pontos em primeiro lugar. Se a pontuação for de 29-29, o set será ganho pela equipa que ganhar o ponto seguinte.

**22** No serviço, a raquete do servidor deverá contactar, inicialmente, a base do volante enquanto toda a cabeça da raquete estiver posicionada abaixo do nível da cintura do servidor.

***Modalidade: Atletismo***

**23** A corrida de estafetas é considerada uma corrida de resistência em que o objetivo é a transição do testemunho, chegando em primeiro lugar ao fim de uma distância percorrida de 4x50 metros, realizando a transição no menor tempo possível.

**24** Numa corrida de estafetas, o percurso entre os elementos de cada equipa são diferentes ao longo da distância.

**25** O triplo-salto é composto por uma passada, um salto e uma impulsão.

**26** A corrida deve ser progressivamente acelerada e com ritmo crescente até à chamada.

**27** O primeiro apoio é realizado com os dois pés, seguidamente com um só pé e depois com ambos os pés.

**28** Durante a chamada, se o atleta transpuser o limite permitido da tábua de chamada o salto pode ser considerado válido.

**29** O triplo-salto é composto pelas seguintes fases: corrida, hop, jump e step.

**30** O triplo-salto é composto pelas seguintes fases: corrida, hop, step e jump.

***Modalidade: Basquetebol***

**31** O basquetebol teve origem em Massachusetts em 1891 por James Naismith. Em 1937 tornou-se uma modalidade olímpica em Berlim.

**32** Teve origem em Lisboa em 1913, a Federação Portuguesa de Basquetebol foi criada no Porto em 1927, e em 1933 disputou-se o 1º campeonato de Portugal.

## ANEXOS

**33** O basquetebol é um jogo desportivo coletivo praticado por 2 equipas em oposição, constituída por 6 jogadores efetivos e um máximo de 7 suplentes. Cada equipa é constituída por Extremo, Base e Poste.

**34** O objetivo do jogo é introduzir a bola no cesto da equipa adversária, simultaneamente, evitar que esta seja introduzida no próprio cesto.

**35** O jogo tem início com o lançamento de bola ao ar, pelo árbitro principal, no círculo central. Nos restantes períodos de jogo, o reinício das partidas faz-se com uma reposição da bola no prolongamento de linha central oposta à mesa, segundo a regra de posse de bola alternada entre uma equipa e outra.

**36** A arbitragem é constituída por 1 Árbitro principal e 1 ou 3 árbitros auxiliares (O arbitro principal tomará a decisão final sempre que necessário ou quando os árbitros não estiverem de acordo). Adicionalmente, fazem acompanhar-se pelos oficiais de mesa e por um comissário.

**37** O jogador que cometa 6 faltas, pessoais e /ou técnicas será excluído da partida e não poderá reentrar em jogo, sendo substituído por um colega.

**38** Uma equipa com posse de bola dispõe de 25 segundos para lançar ao cesto. Uma vez que o lançamento tenha levado a bola a tocar no aro ou na tabela, o tempo volta ao zero, tendo essa equipa, caso tome posse da bola, mais 25 segundos para o ataque.

**39** Durante o jogo, cada treinador tem direito a solicitar um desconto de tempo, de 1 minuto, em cada período; com exceção do último período em que tem direito a 2.

**40** Os jogadores não podem permanecer no interior da área restritiva mais de 5 segundos quando a sua equipa está na posse de bola.

**Boa Sorte**



## Anexo 4- Critérios de Avaliação

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS	PONDERAÇÃO			CLASSIFICAÇÃO FINAL
		ALUNOS SEM LIMITAÇÕES	* ALUNOS COM LIMITAÇÃO TEMPORÁRIA	** ALUNOS COM LIMITAÇÃO PERMANENTE	
<b>Saber Fazer</b>  (Habilidades motoras e aspetos fisiológicos e da condição física)	Aplicação dos critérios de correção técnica e regulamentar na realização das tarefas propostas e elevação do nível funcional das capacidades físicas condicionais e coordenativas	60%	40%	-	0-4,4 valores - Nunca aplica os critérios de correção técnica e regulamentar na realização das tarefas propostas para cada prática desportiva.
					4,5-9,4 valores - Raramente aplica os critérios de correção técnica e regulamentar na realização das tarefas propostas para cada prática desportiva.
					9,5-13,4 valores - Aplica algumas vezes os critérios de correção técnica e regulamentar na realização das tarefas propostas para cada prática desportiva.
					13,5-17,4 valores - Aplica quase sempre os critérios de correção técnica e regulamentar na realização das tarefas propostas para cada prática desportiva.
					17,5-20 valores - Aplica sempre os critérios de correção técnica e regulamentar na realização das tarefas propostas para cada prática desportiva.
<b>Saberes</b>  (Cultura desportiva)	Conhecimento, aplicação e crítica aos fundamentos das unidades abordadas.	20%	40%	70%	0-4,4 valores - Não conhece os fundamentos das unidades dadas.
					4,5-9,4 valores - Conhece deficientemente os fundamentos das unidades dadas.
					9,5-13,4 valores - Conhece razoavelmente os fundamentos das unidades dadas.
					13,5-17,4 valores - Conhece e compreende os fundamentos das unidades dadas.
					17,5-20 valores - Aplica e crítica os fundamentos das unidades dadas.

## ANEXOS

<b>Saber Estar</b>  (Conceitos psicossociais)	Participação/cooperação,  empenhamento,  autonomia e  responsabilidade.	<b>20%</b>	<b>20%</b>	<b>30%</b>	<b>0-4,4 valores</b> - Revela fraca participação e desinteresse pelas atividades. Integra-se com dificuldade e não colabora com os companheiros.
					<b>4,5-9,4 valores</b> - Revela deficiente participação e interesse pelas atividades. Integra-se e colabora com os companheiros, com dificuldade.
					<b>9,5-13,4 valores</b> - Revela interesse e participa nas atividades. Integra-se e colabora com o grupo.
					<b>13,5-17,4 valores</b> - Revela bastante interesse e participa nas atividades. Integra-se, colabora e estimula a participação no grupo.
					<b>17,5-20 valores</b> - Revela empenhamento nas atividades e é responsável. Integra-se, colabora e estimula a participação no grupo.
<b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</b> Observação Direta, Questionários, Inquéritos, Relatórios, Testes de avaliação práticos, escritos e/ou orais, Trabalhos de investigação. NOTA: A escolha dos instrumentos de avaliação a utilizar, em cada situação, é da inteira responsabilidade do professor, devendo este informar os alunos de tudo o que se refere com esta questão.					
* Alunos dispensados da componente prática da aula, por apresentarem limitações físicas <u>temporárias</u> para a realização de atividades práticas (comprovado por atestado médico).					
** Alunos dispensados da componente prática da aula, por apresentarem limitações físicas <u>permanentes</u> para a realização de atividades práticas (comprovado por atestado médico).					



### Anexo 5- Grelha de registo- Student Time Expenditure

Ano: 6ºAno

Duração: 30'

0'	1'	2'	3	4'	5'	6'
I		TE		TA		
7'	8	9'	10	11	12'	13
I		TE		TA		
14'	15'	16'	17	18'	19'	20'
FT		TA		I		
21'	22'	23	24	25	26	27
TA		I		TE		
28	29	30	31	32'	33	34'
TA						
35	36	37	38	39'	40	41'